

Estudar, é preciso?...

PERCURSOS E PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO
DO SUCESSO ESCOLAR NO QUOTIDIANO DE
JOVENS NA ESCOLA PÚBLICA

Joaquim Almeida Santos

Estudar, é preciso?...

Estudar, é preciso?...

PERCURSOS E PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO
DO SUCESSO ESCOLAR NO QUOTIDIANO DE
JOVENS NA ESCOLA PÚBLICA

Joaquim Almeida Santos

húmus



Universidade do Minho
Centro de Investigação em Ciências Sociais

Semiprefácio a um trabalho de investigação

Devo começar por confessar que considero uma grata oportunidade ter podido fazer este breve ensaio em torno de um trabalho de reflexão e investigação cujo autor encarou (e bem) o desafio do escrutínio público. Trata-se de um trabalho de alguém que, sendo um colega do mesmo *ofício*, tem sido também, sobretudo nos últimos anos, um indispensável leitor dos meus próprios textos. Habitúamo-nos ao diálogo, quase sempre a partir de exercícios parcelares e inacabados de *imaginação sociológica*, fazendo das interlocuções espaços de aprendizagem recíproca. Ter isto em consideração é uma condição indispensável para que as notas que se seguem ganhem algum sentido.

Ao contrário do que é relativamente habitual quando a motivação inicial é académica, estamos neste caso perante uma obra que não assume uma única inscrição disciplinar, o que não impede que se constitua (antes pelo contrário) como um legítimo exercício intelectual, por vezes polemicamente *sui generis*, não apenas no modo como convoca e reinterpreta uma pluralidade de autores e referências, mas, também, na forma como mobiliza a empiria para sustentar o que assume como sendo a tese principal no que diz respeito à escola, ou seja, «que, na tentativa de se limitarem exclusões através da redução dos índices de insucesso escolar, se têm vindo a agravar as clivagens sociais existentes e a criar novas e mais profundas situações de rejeição socioeconómica, sendo isto levado a cabo sob a capa de um sucesso escolar que seria suposto contribuir para o seu esbatimento. Numa palavra, o que pretendi foi estudar uma outra forma de discriminação societária, abordando um problema que não é novo mas que se pretende observado de um diferente ângulo, o da construção (artificial, acho) de um sucesso que é escolar mas que tem muito pouco de educativo».

Como o autor reconhece, atualizam-se neste trabalho análises similares de outras investigações e autorias, que sustentam, nomeadamente no que diz respeito à escolaridade básica, que a passagem ou transição de um ano para outro quando os alunos revelam expressivos défices nas aprendizagens pode reforçar as injustiças escolares, com todas as consequências que daí advêm,

sobretudo quando esses défices são cumulativos e se ampliam pela interação com fatores que se situam para além da escola, nomeadamente os referentes às condições familiares, às especificidades e condicionantes de certos percursos biográficos ou à mobilização desigual de capitais culturais e de recursos materiais e simbólicos, entre outros. E estas injustiças revelam-se tão mais gritantes quanto mais constrangimentos ou obstáculos estiverem presentes a impedir que as mesmas sejam efetivamente contrariadas ou, simplesmente, atenuadas por políticas públicas específicas, formas organizativas e institucionais inovadoras, iniciativas docentes progressistas e transformadoras ou práticas de administração e gestão comprometidas com a construção de uma escola com qualidade científica, com qualidade pedagógica e com qualidade democrática.

Como sublinha François Dubet, em *L' école des chances* (consultei a este propósito a tradução espanhola *La escuela de las oportunidades*, Barcelona: Gedisa, 2005), «certamente que a meritocracia e a igualdade de oportunidades têm espaço numa escola justa». Todavia, «a igualdade de oportunidades pode ser de uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo o seu mérito. Uma escola justa não pode limitar-se a selecionar os que têm mais mérito; deve preocupar-se também com a sorte dos vencidos» (pp. 13-14).

Revisitando trabalhos vários, o autor faz também uma incursão demorada e peculiar sobre alguns dos vetores e condicionantes das agendas e políticas educativas, quer ao nível *mega*, por referência a orientações de organizações internacionais como o Banco Mundial ou transnacionais como a União Europeia; quer ao nível *macro*, olhando para as políticas educativas nacionais; quer, ainda, ao nível *meso* e *micro* ao considerar a escola e os discursos dos principais atores educativos (professores e alunos). Do meu ponto de vista, trata-se de uma opção de investigação com riscos, mas muito pertinente, dado que procura pôr em prática o *pensamento relacional* – pensamento assim adjetivado por M. Apple quando, há já alguns anos, sublinhava a necessidade de os professores exercitarem uma visão crítica e holística da Educação e das políticas educativas que fosse para além da sala de aula e que, também por isso, pudesse constituir um antídoto (intelectual) para a atual neotaylorização do trabalho docente e a decorrente reconfiguração redutora dos saberes e competências profissionais.

Em meio a questões nem sempre objetivas (ou objetiváveis), este trabalho também contém uma (não assumida) reflexão autobiográfica do investigador enquanto professor (ou do professor enquanto investigador), ela própria nem sempre compaginável com algumas críticas às opiniões, representações e práticas dos seus pares, em relação às quais, aliás, o autor parece, por

vezes, desejar distanciar-se, convocando, para o efeito, o seu próprio conhecimento das realidades educativas e as vivências e experiências profissionais inscritas no quotidiano escolar, ao longo dos anos. Nada a objetar, por isso, à mobilização da experiência, que é uma fonte legítima de conhecimento, exceto se a mesma, na ausência de um confronto argumentativo convincente, percorrer uma linha paralela (ou que nunca se cruza) com a pretensão enunciada de refletir sobre a escola e a educação numa ótica científica. Dito de outro modo, não querer incluir a própria experiência do quotidiano no mesmo momento em que se faz a *análise científica*, tentando separá-las artificialmente, não predisporá o autor a correr o risco de não estranhar o que lhe é familiar, quando sabemos, pelos adquiridos da sociologia, que é (também) esse *estranhamento* em relação à suposta *familiaridade com o social* que indicia a rutura com o senso comum e que marca o início da busca da objetividade possível, a que podemos designar de científica? A este mesmo propósito (e até pela presença de uma eventual contradição), talvez fosse de aprofundar um pouco mais essa aparente área de conforto (como hoje se diz) para a qual o autor se remete quando refere: «Está-se perante uma investigação com contornos que a aproximam das abordagens de caráter etnográfico e tentou-se que a familiaridade funcionasse como um tipo de mimetismo, reduzindo o risco de que os atores vissem o investigador como alguém estranho ao ambiente a investigar».

Um outro ponto que quero registar diz respeito ao enquadramento teórico deste trabalho, o qual, embora escassamente entrelaçado com a empiria, se constitui através de contribuições sociológicas várias, sendo de salientar a «sociologia da experiência» de François Dubet, a «sociologia da juventude» de Machado Pais e a abordagem do «ciclo de políticas», tal como foi reformulada por Stephen Ball a partir de trabalho anterior em coautoria. Apesar desta saudável sinergia de olhares, não escondo que (antes de iniciar a leitura deste trabalho) tinha alguma expectativa de encontrar uma inscrição explícita no *campo* da sociologia da educação ou, pelo menos, de confirmar alguma remissão para o mesmo, supondo que essa seria a resultante esperada do contacto inicial com a proposta de Stephen Ball, que terá ocorrido justamente no âmbito de um mestrado em sociologia da educação e políticas educativas. Porém, como comecei por sinalizar atrás, revela-se aqui, tal como em muitas outras passagens deste trabalho, um salutar distanciamento face a um possível enclausuramento disciplinar (e disciplinador) – distanciamento esse que não deixa de ser congruente com a heterodoxia do autor, mesmo quando este pretende levar a sério uma (suposta) *forma canónica* de fazer ciência.

Procurando seguir o *ciclo* proposto por Ball, parece ainda transparecer no trabalho uma difusa sedução pela etapa relativa ao *contexto da produção do texto das políticas* – coincidente, neste caso, em grande medida, com uma significativa quantidade de normativos legais referenciados. Como se afirma em dado momento, citando Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold, «os textos têm que ser lidos relativamente ao tempo e ao local da sua produção», e é isso que o autor faz ao revisitar, entre outros, um normativo sobre avaliação dos alunos do ensino básico, publicado há mais de duas décadas. Aqui, no entanto, abre-se um parêntese que parece ter pouco a ver com as incursões iniciais que acentuam a globalização e o predomínio de organizações internacionais e supranacionais na configuração das agendas políticas e/ou nos constrangimentos que pesam sobre as práticas pedagógicas. Com efeito, o normativo sobre a avaliação pedagógica no ensino básico, que corresponde ao despacho 98-A/92, já exaustivamente escrutinado noutros trabalhos, aparece aqui (e bem) para introduzir um recuo diacrónico necessário à compreensão da longa presença da problemática do (falso) sucesso educativo, que o autor, aliás, não quer perder de vista na sua análise. No entanto, uma ponte possível a ligar estas margens poderia ter sido construída, lembrando, simplesmente, que o mesmo despacho simboliza algumas especificidades das realidades e políticas educativas portuguesas, na conjuntura do início dos anos 90, então em relativo contraciclo face às agendas emergentes para além do contexto nacional.

Um outro tema muito frequente no texto diz respeito à qualidade, que é mais nomeada do que analisada, ainda que, de passagem e já a meio da obra, se chame a atenção para a sua polissemia. Valeria a pena, até pela sua suposta relação com o (in)sucesso educativo, ter recorrido um pouco mais sobre os significados em uso da qualidade na (e da) educação escolar, sendo para isso necessária, por exemplo, uma adjetivação complementar de modo a facilitar uma compreensão mais precisa por parte do leitor mais crítico. Este debate seria tão mais pertinente quanto muitos dos discursos (a começar pelos oficiais) reforçam sistematicamente a naturalização da expressão ou contribuem para a sua crescente instabilidade semântica.

Ficam também registadas neste trabalho algumas críticas pertinentes à formação contínua que, sendo importante, não pode (e concordamos com o autor) ser mais um fardo a sobrecarregar os professores, sobretudo quando estes têm, cada vez menos, disponibilidades físicas e motivacionais para a frequentar após intensas jornadas de trabalho, num contexto de crise e de retração do direito à formação (agora substituído pela obrigação e imputação de responsabilidades individuais nesse domínio), e numa situação em que estão a ser exauridos todos os espaços e tempos onde, noutras conjun-

turas, esses mesmos professores puderam inscrever, ainda que de forma fragmentária, práticas e opções decorrentes de margens de *autonomia relativa*, agora em processo de acelerada erosão.

Como estas notas não devem estender-se além do razoável, gostaria de terminar com um convite à leitura atenta e crítica de um livro com o qual podemos concordar ou discordar, mas nunca ser indiferentes dadas as questões que coloca e a forma como nos interpela. Como lembra Pierre Bourdieu no seu pós-escrito ao livro *A Miséria do Mundo* (consultei a versão brasileira publicada pela editora Vozes, 2001), «[...] a alternativa da ciência não é entre a desmedida totalizadora de um racionalismo dogmático e a renúncia esteta de um irracionalismo niilista; ela se satisfaz com verdades parciais e provisórias que ela pode conquistar contra a visão comum e contra a doxa intelectual [...]».

Almerindo Janela Afonso
Braga, primavera de 2013

*À memória de Fructuozo Jozé da Silva,
mestre régio de ler, escrever e contar (1751-1823)*

Agradecimentos

É da mais elementar justiça deixar publicamente expresso o meu agradecimento a quem, comigo, tornou esta obra possível. Na capa deste livro aparece o meu nome como autor. Não sendo uma inverdade, há um sem número de co-autores que não veem aí a sua contribuição espelhada. Um trabalho desta natureza, sendo um trabalho solitário como são todos os momentos de criação, nunca é trabalho de um só.

Não tenho dúvidas que sem o apoio amigo à edição e sem a leitura construtivamente crítica e minuciosa do Professor Manuel Carlos Silva, do CICS-UM, este texto nunca teria visto a luz do dia.

Um abraço de gratidão ao Professor Almerindo Janela Afonso, do IE-UM, cujo prefácio, que assina, não é a única nem a maior colaboração, querendo aqui realçar as sistemáticas interpelações para que não esmorecesse na publicação do texto.

O meu obrigado também ao Professor Fernando Bessa, da UTAD, que, depois de uma leitura atenta e de estimulantes observações críticas, foi o primeiro a dar o seu aval para que o «Estudar, é Preciso?» fizesse parte da coleção «Debater o Social».

Há ainda que deixar uma palavra de agradecimento ao Professor José Augusto Palhares, do IE-UM, meu orientador de Mestrado, por toda a ajuda ao longo de três anos. Quero ainda referir os importantes *insights* que me foram deixados pela Professora Sofia Marques da Silva, da FPCE-UP, arguente da tese e cujas anotações que gentilmente me cedeu no final da sessão de defesa da dissertação aqui acabam também por se ver refletidas.

Tenho que referir de forma particular os colegas da escola que investi-guei e que se mostraram disponíveis para responder às minhas questões, às minhas ‘intromissões’, aos meus desabafos e que, também eles, me foram encorajando a não esmorecer. Não quero esquecer a abertura que me deu o Diretor da “Escola do Bom Sucesso”, que investiguei, e que mal tomou posse me deu toda a liberdade de que necessitei para consultar os elementos que me pareceram importantes para a investigação.

O móbil de tudo isto foram, são e serão, claro, os alunos. Sem eles não havia, não há e não haveria escola. Ponto. A todos quantos se disponibiliza-

ram a partilhar comigo as suas vivências nesse universo o meu mais sincero agradecimento.

Por último, quero dedicar este trabalho à memória de um desconhecido – ou quase – da generalidade dos professores. Falo de Fructuozo Jozé da Silva, mestre régio de ler, escrever e contar (1751-1823), assumindo-se ele aqui sinédoque da classe docente a quem, em última instância, dedico este livro pela inextinguível contribuição para que o Portugal de hoje seja melhor que o de ontem.

Foi-me apresentado pelo Professor António da Nóvoa aquando da leitura de um dos seus textos: *Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*.

Diz-nos Nóvoa que Fructuozo faleceu «pobre e numa situação miserável. A sua existência ilustra bem as dificuldades com que se debateram as primeiras gerações de mestres régios, na transição difícil do século XVIII para o século XIX: homens de origem humilde, sem quaisquer bens materiais, estes *profissionais do ensino* vão sentir de forma dramática a contradição entre um *discurso* que valoriza socialmente a sua actividade e uma *prática* que não lhes concede as condições sociais e económicas mínimas para o exercício digno do seu Magistério. O estatuto actual da profissão docente continua a reflectir esta contradição» (Nóvoa, 1991: 77).

Porque razão será Fructuozo Jozé da Silva menos digno de que lhe seja dedicado um texto sobre a *Escola* e a *Educação* que qualquer outra pessoa que ocupe um lugar no meu coração?

Introdução

Estudar o estudo

A escola e a educação não são uma nem a mesma coisa como poderá pensar um leitor menos avisado. Este é um livro sobre escola. Não é ‘O’ livro sobre a Escola e a Educação. Não é possível ‘O’ livro que diga tudo sobre a escola e sobre a educação. A Escola e a Educação são demasiado abrangentes, plurais e ricas – são holísticas, como certos sociólogos referem – para que uma só obra dê conta de todas as questões que as envolvem e que elas envolvem. Este, assume-se – importa que o diga também desde a primeira página – como um texto que reflete sobre a escola e a educação numa ótica científica. Para tal houve regras, métodos e procedimentos a observar que decorrem da necessidade de ter pretendido ver para além do que as aparências podem fazer crer. Com outras palavras, pretendi ver para além do que o *senso comum* pode fazer crer. É verdade que tentei que o estilo fosse claro e acessível a todos, mas não me foi possível pôr de lado uma atitude e uma forma de dizer que decorre muito do esforço em “fazer ciência”. Para além disso, importa que clarifique que pensar-se que o ato de criação científica possa ser apresentado de forma monolítica, granítica, num todo existente *ab initio* e que o trabalho do pesquisador se prende apenas com o desvelar desse todo, é um erro que decorre muitas vezes quer da falta de experiência do “aprendiz” de investigador, quer, por vezes, da ideia feita de que – qual escultor cuja estátua já existe dentro do bloco de mármore que se propõe trabalhar – apenas é necessário desbastar o acessório para mostrar à luz do dia o essencial, a obra de arte. Aqui não é de uma obra de arte que se trata, sendo o facto científico também o produto de uma construção aturada, paciente, metódica, uma construção com avanços e recuos mas que paulatinamente vai crescendo.

Para tal, iniciei este trabalho com a formulação da questão que o norteou: sucesso escolar e estudo serão variáveis interdependentes? Dito de outra forma, tentei perceber se aquilo que leva os alunos a estudar deve ser procurado sobretudo dentro da escola ou fora dela. Por que razão há alunos que são melhor sucedidos do que outros? Será que as razões se prendem

apenas com questões de ordem genética? Ou serão as explicações consideravelmente mais complexas do que isso? As visões catastrofistas acerca do que considero um dos maiores edifícios científico-culturais da modernidade opõem-se, com a mesma frequência, idílicas e românticas percepções, quase bucólicas, por vezes, da realidade escolar. Depende sempre de quem o diz e com que intencionalidades o diz. A percepção da realidade não é neutra. Todos sabem que o mundo e a vida não são a preto e a branco. Entre uma e outra existem miríades de cores, designadamente cambiantes de cinzento. Foi claramente minha intenção mover-me nestas áreas pouco nítidas, cinzento-escuras, que apontam, não obstante, para cambiantes de cinza muito claro, mas que, na realidade e por esse quase-efeito de mimetismo, escondem exclusões escolares, muito mais frequentemente do que se crê. Este trabalho reflete, primeiro, a minha experiência de mais de 20 anos de docência, com tudo o que de míope ela possa implicar – pela demasiada proximidade ao objeto de estudo –, mas também pelo conhecimento de meandros pouco conhecidos do cidadão que não faz a sua vida na escola e para a escola. Tinha questões de partida e à partida que entendia importante serem explicadas. Quis comprová-lo empiricamente.

Foi, portanto, minha intenção explicar a definição de sucesso(s) e dilucidar a confusão recorrente entre as expressões «sucesso escolar», que é particularmente mais redutora e pobre do que aquela que deveria ser a pedra de toque de qualquer sistema escolar, o «sucesso educativo». É que este pressupõe necessariamente aquele enquanto a inversa não é verdade. Ou, de outra forma, o sucesso educativo obriga a que haja uma aquisição de qualificações e uma progressão de conhecimentos, enquanto que o sucesso escolar pode acontecer desde que o aluno transite de ano, não pressupondo – claramente – desenvolvimento de tais qualificações. O primeiro implica, no melhor dos casos, um processo de mera instrução, o segundo pressupõe inequivocamente atitudes de educação¹.

Por outro lado, perguntei: o que é estudar? Que estudo é Estudo? Será que os conhecimentos que se adquirem são aqueles que deveriam ser desenvolvidos? A questão é complexa e o seu esclarecimento foi realizado de acordo com as afirmações que os alunos fizeram a esse respeito, tendo a verdade científica – assente na teoria – como guia e filtro e depurando a ‘verdade’ desses atores da carga ideológica que pudesse conter. Quando se

¹ Mais do que uma escola que instrua há que pugnar por uma escola que eduque como mostra Eurico Lemos Pires em *Não há um mas vários insucessos*: «A escola pode assumir uma finalidade “mais nobre”, isto é, a de educar. Neste caso a educação envolve já uma formulação de ideais, de normas, de valores, de comportamentos e atitudes a atingir. (...) educação e instrução não são sinónimos, embora estejam sempre inter-relacionados (a menos que se encontrem em contradição – quando assim é, a crise aparece)» (Pires, 1987: 12). (Aspas no original).

fala em estudar de que é que se fala? Pareceu-me relevante tentar perceber de que forma realmente se desenvolve o processo ensino-aprendizagem e que atitudes têm os vários atores envolvidos nesse processo². Desde logo há um aspeto que não pode deixar de ser resolvido *a priori*. Sendo eu professor do ensino básico e secundário, estou consciente da particular dificuldade que advém do «facto de, no espaço da aula, estarem em princípio representadas diferentes posições e trajectórias sociais, a que correspondem operadores de percepção e de avaliação distintos e distintos lugares na hierarquia do capital cultural, [que] obriga a estratégias flexíveis de abordagem e crítica supradadora dos diferentes obstáculos e focos de resistência ao conhecimento das ciências sociais» (Pinto, 1993: 117). Houve, fundamentalmente, que romper com o *senso comum*. Como fazê-lo? Aquilo que me propus perceber e desconstruir é justamente o que subjaz à conceção tradicional de ensino-aprendizagem, não obstante o entender de José Madureira Pinto que afirma «que qualquer abordagem de objectos, fenómenos, situações ou actores sociais que se compraza na descoberta da sua essência (seja para desvendar a natureza “em si” de um grupo empiricamente delimitado, seja para encontrar o fundamento intemporal da interação humana) é sempre inconsequente e falaciosa» (Pinto, 1993: 118).

A escola que me interessou estudar é a que se tem construído pós-25 de Abril de 1974. Não se trata, porém, de um estudo diacrónico que cubra essas já mais de três décadas mas, tão somente, os anos letivos 2006/07, 2007/08 e 2008/09. Para tal, trabalhei com os alunos que se encontravam no 9.º ano de escolaridade no ano letivo 2008/09 e cujo percurso acompanhei ao longo dos três anos do 3.º ciclo do ensino básico. Mas a compreensão do presente, deve, em larga medida, ser procurada no passado.

Apesar de pouco escolarizada, a sociedade portuguesa sob Estado Novo tinha, para aqueles que podiam aceder a uma educação formal, uma qualidade de valor considerado de bom nível³. Por que razão é que a democratização da educação – com a abertura de novas e mais escolas, com a formação

² Para que se entenda o que quero dizer veja-se, a título de exemplo, que Claude Dubet no seu livro *Sociologia da Experiência* mostra, entre outras, que são várias as atitudes dos alunos no seu percurso escolar e que estas se vão alterando de acordo com as circunstâncias em que ocorrem: «(...) A par da esfera da estratégia individual está a esfera da integração, a da comunidade juvenil em especial. Esta assenta em princípios totalmente opostos aos da estratégia, como a “comunidade” se opõe à “sociedade” ou a expressividade ao instrumentalismo. O aluno não tem aí em vista a distinção e a competição, mas a participação num grupo de pares, numa *philia*, num grupo de iguais que valorizem a amizade, a confiança, o amor» (Dubet, 1996: 209-210). (Aspas e itálico no original).

³ Considere-se, entre outros, Luís Valadares Tavares: «Até à década de 60, Portugal acredita na conveniência de generalizar apenas a educação básica (4-6 anos) – depois de mesmo esta ser questionada, tardiamente, no próprio Parlamento dos anos 40 – e de dispor de um ensino com qualidade, mas oferecido a uma percentagem reduzida da população (a taxa de escolarização

de mais e melhores professores para uma educação destinada a todos através da intervenção do Estado que tornou a escolaridade «obrigatória, universal, laica e gratuita» – se traduziu n«a degradação da qualidade elitista anterior e [n]o não desenvolvimento de uma qualidade em coerência com a educação de massas» (Pires, 1988: 42)?

De uma sociedade descompensada, pobre e inculta, com níveis de ausência de escolaridade e analfabetização preocupantes, de uma sociedade salazarista anquilosada e “orgulhosamente só” e, por isso mesmo, ostracizada por uma Europa em claro processo de desenvolvimento pós-2ª Guerra Mundial e de desmembramento dos grandes impérios coloniais, evoluiu-se para uma sociedade onde se pretendeu um «ensino de massas (...) representa[ndo] uma nova concepção de ensino, a que corresponde uma mudança qualitativa intencionada» (Pires, 1988: 28). A prática, porém, não tem conseguido ir ao encontro de tais objetivos. Em vez de qualidade tem-se apostado em «uma simples expansão quantitativa do sistema de ensino sem que [as] mudanças qualitativas intencionais se tenham produzido» (Pires, 1988: 28).

Este é um trabalho que perpassa vários níveis de análise. Há uma primeira abordagem de caráter manifestamente macrosociológico e um segundo momento em que se começa a transição de um nível macro para um nível mesossociológico onde se tecem considerações sobre *currícula*, professores, avaliação. Só depois aparecem os dados que foram tratados a nível microsociológico e que remetem para os atores que são os professores e, sobretudo, os alunos.

No primeiro capítulo dou conta de como o fenómeno da construção das políticas educativas nacionais deve ser explicado com recurso às interpelações que instâncias supranacionais fazem a cada um dos países que a elas têm algum tipo de subordinação. Faço uma rápida passagem pela globalização, tentando compreendê-la a montante dos fenómenos que hoje a põem no centro do mundo. A globalização não é um fenómeno novo. Há mesmo historiadores que apontam Portugal como pioneiro em processos de mundialização recuando aos séculos XIV a XVI e aos Descobrimentos. É discutível, mas tentei um bosquejo indo à criação do Estado-Nação e ao início de relacionamentos regulados a partir do Tratado de Vestefália, no século XVII. A seguir percebi o início das Organizações Não Governamentais (ONG) de tipo educativo criadas dos escombros de duas guerras mundiais. A centralidade dos EUA a partir do ‘salvador’ Plano Marshall e sua influência desde então

dos 16 anos é próxima dos 12%), marcado por valores e referências acentuadamente nacionalistas» (Tavares, 2003: 69).

nas decisões relativas ao resto do Mundo⁴. A influência de fóruns de decisão como sejam a OCDE, o Banco Mundial e, agora, a União Europeia na criação de políticas nacionais e a sua redação e implementação à luz desses ditames a que não são alheios as finalidades da escola e os objetivos a atingir até 2010, de acordo com a Estratégia de Lisboa e redefinidos à luz da Estratégia Europa 2020. Quis também mostrar que Portugal ‘não tem ficado muito bem no retrato’ quando comparado com outros países no que toca à realização de testes que pretendem aferir conhecimentos de forma comparativa. Por último, pretendi mostrar que, apesar do que vem sendo dito, o sistema educativo português não diverge, grosso modo dos demais sistemas educativos da Europa a 27 se considerados de forma global. O referencial analítico aqui subjacente é o do *contexto da influência* que os britânicos Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold apresentam em *Reforming Education & “Changing” Schools*.

No segundo capítulo e em articulação com o primeiro, há um centramento no currículo e nos programas e na forma como os docentes vão gerindo essa dupla vertente juntamente com todas as exigências de que crescentemente se veem incumbidos e como os alunos se sentem perante a esmagadora quantidade de disciplinas e matérias a estudar.

Todo o terceiro capítulo aborda a questão da produção do texto jurídico-normativo tentando, de acordo com Ball e coautores, nomeadamente através da análise de articulados normativos considerados a partir do ponto de vista do *contexto da produção do texto* (jurídico), mostrar quais têm sido as repercussões desses conjuntos legislativos no dia a dia de docentes e alunos e como se vai criando um sucesso com muito de escolar e muito pouco de educativo. Sustentada na Lei de Bases do Sistema Educativo, a arrojada proposta em termos pedagógicos do Despacho Normativo n.º 98-A/92 e seus sucedâneos remete para todo um conjunto de legislação que aponta para que a retenção seja vista como exceção e não como a regra e tem levado a efeitos colaterais preocupantes. Cito, a título de exemplo, duas das múltiplas passagens que encontramos na tese de Doutoramento de Almerindo J. Afonso e que remetem para o que atrás referi: «...o novo modelo de avaliação, tendo surgido como uma oportunidade de reforçar a igualdade de oportunidades de sucesso no ensino básico e de contribuir para

⁴ Samir Amin explica, em entrevista de 2007, que a Europa não existe: «Por enquanto, e apesar de tantos europeus terem esperança nisso, não acredito que a Europa esteja em condições de chegar a ser um elemento alternativo à hegemonia dos EUA. Teria que sair da NATO, romper a aliança militar com os EUA e emancipar-se do liberalismo. No entanto, atualmente, as forças políticas e sociais europeias parecem interessadas em tudo menos num projeto desse tipo, até ao ponto em que – como fez um dia o velho PS italiano – reforçaram melhor o atlantismo e o alinhamento com a NATO e o liberal-socialismo. Hoje não se vislumbra outra Europa. E neste sentido, a Europa não existe: o projecto europeu é simplesmente a face europeia do projecto norte-americano» (Amin, 2007: 3).

a consolidação da escola democrática, acabou por traduzir-se, em muitos casos, num retrocesso em relação a esses valores e práticas». (Afonso, 1998: 279) e ainda: «...parece ser exactamente este o sentido subjacente ao parecer do Conselho Nacional de Educação quando aponta as potencialidades pedagógicas do novo diploma da avaliação e, simultaneamente, opta por não esconder nenhum dos factores que traduzem a ausência de condições para o pôr em prática» (Afonso, 1998: 283). Passei, em seguida, à forma como os articulados normativos são percecionados pelos professores nas suas práticas diárias e como os alunos interiorizam essas atitudes dos docentes e constroem as suas próprias práticas.

No capítulo quatro debruço-me sobre o que constitui o núcleo deste trabalho de investigação a partir do qual emanam, para montante e para jusante, as explicações que esse âmagio ‘teóricocêntrico’ comandou. Falo do *corpus* teórico-metodológico.

Finalmente, o quinto capítulo aborda a análise dos dados empíricos, de acordo com o *contexto dos resultados/efeitos* propostos por Ball, em 1994. Mostrei de que forma os alunos percecionam todas estas questões na sua atitude face ao estudo e à escola e dei conta do impacte que as políticas vigentes têm na sua prática diária. Esta análise foi feita à luz dos pressupostos teóricos da Sociologia da Experiência e a importância do ator no constructo social que é escola, bem como de acordo com as representações que a Sociologia da Juventude considera para os adolescentes portugueses.

A tese de fundo que todo o texto tenta explicar é que, na tentativa de se limitarem exclusões através da redução dos índices de insucesso escolar, se têm vindo a agravar as clivagens sociais existentes e a criar novas e mais profundas situações de rejeição sócio-económica, sendo isto levado a cabo sob a capa de um sucesso escolar que seria suposto contribuir para o seu esbatimento. Numa palavra, o que pretendi foi estudar uma outra forma de discriminação societária, abordando um problema que não é novo mas que se pretende observado de um diferente ângulo, o da construção (artificial, acho) de um sucesso que é escolar mas que tem muito pouco de educativo.

Capítulo I

A influência supranacional na política educativa nacional

1. Globalizações antes d'A Globalização

No ano de 1648 é assinado nas cidades de Münster e Osnabrück-Vestefália (atual Alemanha) um tratado de paz que é consensualmente considerado como tendo estabelecido a ideia de Estado-Nação, tal como o concebemos atualmente⁵. De todas as cláusulas desse tratado interessa-me aqui, de forma particular, aquelas que remetem para a ideia de autonomia e soberania dos Estados⁶. A paz de Vestefália⁷ veio reconhecer a cada Estado um dado território, delimitado por fronteiras universalmente reconhecidas, a capacidade que daí lhe advém de ser soberano na definição das suas políticas, e de deci-

⁵ Utilizo aqui a definição de Estado como Thomas Hobbes a emprega no seu “Leviathan” e que, como mostrarei adiante, hoje deixou de fazer o mesmo sentido pela perda de soberania a que os países membros da União Europeia estão sujeitos: «...a essência do Estado, a qual pode ser assim definida: *uma pessoa de cujos actos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por cada um como autora, de modo a ela poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum*» (Hobbes, 1999: 146). (Itálico no original).

⁶ Segundo Gomes Canotilho «O Estado é (...) uma forma histórica de organização jurídica do poder dotada de *qualidades* que a distinguem de outros “poderes” e “organizações de poder”» (Canotilho, 1998: 83). (Aspas e itálico no original).

⁷ Assinada a 24 de outubro de 1648 no Estado de Vestefália, mas discutida durante três anos e objeto do congresso do mesmo nome que decorre nas cidades de Münster (de influência católica) e Osnabrück (de domínio protestante) entre 15 de maio e 24 de outubro desse ano, a Paz de Vestefália põe oficialmente fim à Guerra dos Trinta Anos que opôs católicos, fiéis a Roma, a luteranos onde pontuavam sobretudo países anglo-saxónicos e germânicos. Para além disso, e para o que aqui sobretudo nos interessa, as cláusulas constitucionais da Acta Geral de Vestefália definem a existência de Estados independentes a quem era outorgado o direito de exercer soberanamente a autoridade sobre um território e um povo podendo ainda fazer uso da força para a defesa de tal soberania. Esta grande alteração vem transformar o princípio medieval de comunidade política universal centrada no poder temporal de arbitragem por parte do papa, mesmo em diferendos entre Estados cristãos, extinguindo definitivamente a designada *Respublica Christiana* alicerçada historicamente na lógica dos três grandes impérios ocidentais, o Romano, o Carolíngio e, desde o ano 800, com Carlos Magno, do Sacro Império Romano-Germânico, que definia como máximo o poder imperial e o do papado no tocante ao plano internacional enquanto que, internamente, imperava a força do estado uno e indivisível, não obstante os vários nacionalismos existentes. A paz de Vestefália veio, assim, dar início a um mundo dividido em Estados nacionais, política e soberanamente autónomos e únicas entidades com existência reconhecida no plano do Direito Internacional. Vários autores entendem que Vestefália marca o fim do Império e o início do Estado Moderno.

dir sobre quais os melhores caminhos a percorrer para o bem do seu povo⁸ através do elemento central que é a existência de uma Constituição escrita – texto máximo de qualquer Estado de direito.

Não obstante o enorme avanço nas relações interestados plasmado no tratado de Vestefália, a verdade é que a prática veio demonstrar, durante a segunda metade do século XVII e grande parte do século XVIII, que as relações de respeito entre os Estados e o reconhecimento da soberania como elemento central das relações entre países não passava de letra morta, sendo disso mesmo exemplo as inúmeras guerras que nesse século e meio tiveram lugar⁹.

Houve que alterar esse estado de coisas e uma primeira mudança veio a acontecer através de processos que se iniciam aquando de outra data marcante na evolução da definição de Estado moderno, a Revolução Americana, que traz desenvolvimentos importantes ao princípio da nacionalidade e, com ele, a mundialização de um conceito inicialmente europeu. As ideias emancipatórias verificadas em 1776 não influenciaram apenas o futuro das 13 colónias então dependentes da Inglaterra e que viriam a tornar-se o Estados Unidos da América. Posteriormente, e seguindo o exemplo norte-americano, a maioria dos países do então novo mundo iniciaram movimentos de independência face às potências europeias que os tinham “descoberto” e dominavam desde esse momento, pondo, com a sua emancipação, em causa todas as políticas de ordem económica e comercial que constituíam «mais-valia internacional» (Soares, 1976: 86) para os Estados europeus, cujo interesse nas suas possessões se centrava na possibilidade de extrair riqueza autóctone a troco de um investimento muito menor do que os lucros que daí advinham, numa clara lógica capitalista. Esses movimentos acordam consciências nacionalistas que vão começando a ganhar corpo, sobretudo em países da América do Sul mas também de África e que se traduzem num aumento significativo de conflitos armados e de questões de direito que viriam a necessitar de mediação e de quem as dirimisse. A questão não era, obviamente, de solução fácil.

Mas, se no domínio político as coisas se mostravam de difícil resolução, rapidamente os governos dos respetivos países perceberam que, do ponto de

⁸ Na opinião de Canotilho «Se articularmos a dimensão constitucional interna com a dimensão internacional do Estado poderemos recortar os elementos constitutivos deste: (1) poder político de comando; (2) que tem como destinatários os cidadãos nacionais (povo = sujeitos do soberano e destinatários da soberania); (3) reunidos num determinado território...» (Canotilho, 1998: 83-84).

⁹ Como diz Fernando Luso Soares «...as guerras europeias dos séculos XVII e XVIII traduzem as crises de um sistema – aquele que se tinha estruturado segundo o princípio da igualdade jurídica dos Estados» (Soares, 1976: 67).

vista económico, haveria que criar condições para que as trocas comerciais se continuassem a fazer da forma mais rápida e simples possível. Para tal, cedo se percebeu que o melhor seria criar instituições internacionais que agissem como elo de ligação entre interesses díspares¹⁰. Indiscutivelmente estas primeiras organizações de índole económica deixaram perceber que também a outros níveis se poderiam encontrar entendimentos que ajudassem a que se vivesse num mundo melhor e menos conflituoso.

Porém, ainda foram precisas duas guerras mundiais (1914-1918 e 1940-1945) para que os homens percebessem que havia interesse em criar alguma instituição internacional que pudesse «preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra...», que haveria necessidade de «reafirmar a (...) fé nos direitos fundamentais do homem, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações, grandes e pequenas; estabelecer as condições necessárias à manutenção da justiça e do respeito das obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional» (Nações Unidas, 1995: 1). E que percebessem que a existência de diferenças gritantes entre os países mais bem sucedidos do ponto de vista económico e os países mais pobres teriam que ser esbatidas «emprega[ndo] mecanismos internacionais para promover o progresso económico e social de todos os povos» (*Idem, ibidem*: 2). A história e os relatórios do *World of Work Report* mostram que tal realização está longe de se concretizar em tais mecanismos: «Entre 1990 e 2005, aproximadamente dois terços dos países registaram um aumento na desigualdade de rendimento (valor medido por alterações no índice de Gini¹¹). Por outras palavras, os rendimentos dos agregados familiares mais ricos aumentaram em relação aos rendimentos dos agregados familiares mais pobres» (International Labour Organization, 2008: 1). De igual modo, no mesmo período, a diferença de rendimento entre os 10% de trabalhadores mais bem remunerados e os 10% menos bem remunerados aumentou em 70% dos países sobre os quais existem dados disponíveis.

¹⁰ A este propósito, Pierre Gerbert afirma que: «entretanto, sobre o plano técnico, parecia indispensável uma normalização das relações entre Estados (...) Neste campo, menos delicado que o da política, e onde não se arrisca melindrar as susceptibilidades nacionais, os Estados aceitavam uma disciplina comum. (...) Foi assim que uma verdadeira administração internacional viu progressivamente o dia, criando hábitos de cooperação sob o plano técnico e preparando o terreno para uma organização internacional mais ampla» (Gerbert, 1977: 28-29).

¹¹ «O índice de GINI mede o grau de distribuição da renda (ou em alguns casos os gastos com o consumo) entre os indivíduos em uma economia. Medido com referência ao desvio de uma distribuição perfeita, um índice de GINI zero implica em uma perfeita equanimidade na distribuição da renda, enquanto que um índice de 100 implica na perfeita desigualdade». Consultado em 18 de abril de 2009 em: <http://www.politica-democracia.com/al-america-latina/ind-gini.htm>.

A passagem, acima, do prólogo da Carta das Nações Unidas, de 1945, mostra à evidência que há uma clara intenção de preservar a paz mantendo ao mesmo tempo uma lógica economicista que não só potencia as relações entre todos os países do globo como as torna incontornáveis, mundiais e, pela primeira vez na História, apelando à universalização económica das relações entre nações. Tal como diz Pierre Gerbert: «Também já não há países isolados, excluídos da vida internacional; todos têm, nos nossos dias, o sentimento de participarem nela. Pela primeira vez, todos os países do mundo, dantes separados pela imensidade das distâncias e pela falta de contactos, “vivem em conjunto”, apesar das suas dissemelhanças. Esta coabitação torna necessária uma organização permanente de relações internacionais, tornadas mais estreitas do que nunca¹²» (Gerbert, 1977: 43). É verdade que os países assim integrados têm, como refere o autor, o sentimento de participarem na vida internacional e, até, de controlarem os seus destinos. Tal está longe, porém, de ser assim, como veremos adiante. Mas, se à lógica capitalista ocidental, a lógica dos vencedores da Segunda Guerra Mundial, interessava já esta «unificação» do planeta, a realidade mostrou-se bem diferente com a repartição do globo em dois blocos antagónicos (o bloco capitalista, pró americano, de um lado, e o bloco comunista, pró soviético, de outro) lutando pelo domínio planetário sob o espectro de uma guerra designada “fria”, porque sem confronto armado no terreno, num frágil equilíbrio conseguido através da contagem de ogivas nucleares de destruição maciça de um lado e do outro. Serve-nos, novamente, aqui a Organização das Nações Unidas como paradigma da instituição internacional em tudo o que possa ter de bom e de mau. Surgida das cinzas da ineficaz Sociedade das Nações – criada no final da Primeira Grande Guerra – nem por isso conseguiram as suas múltiplas ramificações e agências (UNESCO, OMS, OIT, Banco Mundial, para só referir algumas) evitar que o século XX ficasse para a história como o mais mortífero da humanidade. Se, teoricamente, a O.N.U. pretende esbater clivagens sociais e económicas, a verdade é que o que move o mundo é uma lógica economicista de rentabilização dos investimentos que – apesar da capa de bondade, solidariedade e entreaajuda – estão longe de ser desinteressados. De facto, as discrepâncias entre o Ocidente e o resto do mundo têm vindo a acentuar-se, como Roger Dale afirma quando refere que: «...a globalização é um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que por qualquer outro conjunto de valores» (Dale, 2001: 146). E mesmo a queda do Muro de Berlim acabou por, em última análise, facilitar

¹² Aspas no original.

apenas a lógica capitalista sempre prevalecente, permitindo a sua expansão, agora ‘em rédea solta’, globalizando de forma definitiva um mundo que, há já vários séculos, caminha nessa direção – como Wallerstein mostra quando diz que: «...o resultado, ao fim de 500 anos, é uma polarização global nos planos económico, social e político, que não cessa de aumentar» (Wallerstein, 2004: 6) – institucionalizando culturalmente e de forma consciente padrões que tendem a igualizar diferentes países, culturas e até civilizações. Atente-se nesta afirmação de Fátima Antunes que corrobora o que acabámos de dizer: «os estudos elaborados procuram sustentar a perspectiva de que existe uma cultura, desenvolvida desde há séculos, que explica a emergência e o desenvolvimento de algumas das mais relevantes instituições da nossa contemporaneidade como o Estado-Nação e a escolarização de massas» (Antunes, 2004: 60). E isto tem vindo a ser pugnado em nome de um progresso (sistematicamente proclamado mas eternamente adiado) assente numa lógica de “pronto-a-vestir” que, quer se queira quer não, não serve a todos. Por isso e não obstante os esforços de nivelção, vão esbarrando com manifestações de “indigenização” que, pura e simplesmente, os rejeitam ou apropriam, localizando, essas tendências hegemónicas.

Um dos documentos centrais da História do Século XX, a *Carta das Nações Unidas*, assinada a 26 de junho de 1945 alude, logo no título, a uma união de nações que se vai concretizando, segundo alguns, através de um fenómeno a que tem vindo a ser recorrente dar o nome de “globalização”. Fenómeno incontornável na compreensão do mundo moderno e, para mim, muito relevante para a compreensão do que é hoje a Educação, esse sistema de poder mundial influi de forma determinante sobre todas as áreas sociais, tal como refere Boaventura de Sousa Santos, em texto de 2001, pois trata-se de «conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais» (Santos, 2001: 63). Verifica-se também uma valência de tipo económico¹³ que engloba, transversalmente, todas as áreas que enformam uma sociedade, um país, o mundo, visto que: «o *leitmotiv* do capitalismo é a acumulação *incessante* do capital¹⁴» (Wallerstein, 2004: 8). Tal, tem repercussões sobre todos os aspetos da vida, desde o simples ato de respirar (cada vez mais o ar é um bem escasso de consumo), até às mais complexas ações de engenharia genética passando, inevitavelmente, pela Escola e pela Educação. Faço, a este propósito, de novo, apelo a Immanuel Wallerstein que afirma a: «...divisão

¹³ Segundo Bernard Charlot, «Trata-se, antes de tudo, de um fenómeno económico» (Charlot, 2007: 132).

¹⁴ Itálico no original.

entre o económico, o político e o sócio-cultural. Dizem-nos recorrentemente que se trata de três domínios bastante diferentes, bastante separados, que seguem regras próprias. Ou, pelo menos, que isto é verdade para o mundo moderno. Mas não é verdade. Trata-se quando muito de três aspectos de uma única realidade muito imbricada, na qual não é possível compreender o que se passa num destes assim chamados domínios sem se dar conta da totalidade. Cada decisão “económica” depende das suas consequências políticas e sócio-culturais, e é também resultado de elementos políticos e sócio-culturais. E assim sucessivamente» (Wallerstein, 2004: 16), como será demonstrado mais abaixo.

2. Os veículos da globalização para a educação: as Organizações Internacionais

Começarei por dar nota de duas abordagens como sendo as que mais têm marcado a questão da globalização numa ótica educativa. Por um lado, John Meyer (1992) tem sido o porta-voz de uma corrente que pretende ver a Educação como um fenómeno de “Cultura Mundial Comum” (Global Common Educational Culture) e, por outro, Roger Dale (2001) que pugna pelas ideias de que a Educação é o resultado de uma Agenda Globalmente Estruturada (Globally Structured Agenda for Education). As ideias parecem sinónimas e têm, efetivamente, vários pontos de contacto mas as diferenças surgem como sendo mais relevantes do que as similitudes. Enquanto a primeira defende que, a haver uma política mundial para a educação, ela resulta de acordos tidos pelos Estados que os subscrevem e numa lógica de soberania nessa tomada de decisões por parte dos implicados, (isto é, as decisões só são implementadas porque os parceiros envolvidos assim o decidem livremente, podendo, de outra forma, rejeitar essas propostas), a existência de uma agenda estruturada de forma global para a educação pressupõe que a tomada de decisões é feita supranacionalmente com o ‘agrément’ dos países que as implementam ou ‘malgré eux’. A escolha deixa de ser possível, implicando isto uma clara transferência de poder de decisão da esfera nacional para um âmbito supranacional de decisão¹⁵, designadamente numa ótica económica.

¹⁵ Dale explica: «Tanto “Mundial” como “Global” implicam um foco extra nacional. A principal diferença relevante entre elas é que a primeira conota uma sociedade, ou política, internacional constituída por Estados-Nação individuais autónomos; o que se pressupõe é essencialmente uma comunidade internacional. “Global”, pelo contrário, implica especialmente forças económicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que constroem as relações entre as nações» (Dale, 2001: 136). (Aspas no original).

É, porém, central não esquecer que tais «*fora* supranacionais» (Antunes, 2008: 31) são criações dos Estados e não produto de imposições contra a vontade dessas mesmas soberanias. E disso nos dá conta Gomes Canotilho quando refere que «“...o exercício em comum dos poderes necessários à construção europeia” (CRP, artigo 7.º/6) implica naturalmente a deslocação de competências soberanas específicas do Estado Constitucional para a Comunidade Jurídica Europeia. Não está em causa a dissolução do *Estado nacional* (a “República Portuguesa é um Estado”) nem a aniquilação da *essentialia da Constituição*, mas o Estado constitucional passa a ter de compreender a “soberania” e a “competência de competências” de forma radicalmente diversa da que Bodin e Hobbes descreveram nas “vésperas do Leviathan” (nascimento do Estado moderno)¹⁶» (Canotilho, 1998: 228). O que vai sucedendo poderá ser visto como que uma frankensteinização do poder – agora já incontrolável – de um capitalismo feroz que se ergue contra o criador que o foi construindo lenta e inexoravelmente, não obstante todos os indicadores que foram sendo dados ao longo da história, em metamorfoses cuja materialização se foi fazendo e continua a ser feita através de auxílios de ordem financeira que são trocados por contrapartidas que se refletem numa retirada do poder de decisão dos Estados transferindo-a para a sede de Organizações Internacionais. Portugal pode ser visto como paradigmático exemplo da influência que – há mais de cinquenta anos – várias Organizações de carácter supranacional têm tido sobre o país.

É, segundo os pressupostos da posição defendida por Roger Dale, e acima referida, que abordarei as influências que essas organizações supranacionais têm tido no âmbito da educação em Portugal.

Criada sobre as ruínas da Segunda Guerra Mundial e como estratégia inserida no *European Recovery Program* (Plano Marshall) de “ajuda” à Europa, a OECE (Organização Europeia de Cooperação Económica), foi constituída em 1948, dela fazendo parte apenas dezoito países europeus. Com a alteração, a 14 de dezembro de 1960, do estatuto dos Estados Unidos da América e do Canadá de membros observadores para membros de direito e com a entrada do Japão, a OECE passa a denominar-se Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) mantendo sempre, até no seu nome, o carácter manifesta e intrinsecamente económico da sua atuação. Esta organização foi inicialmente vista pelo chefe do governo António Oliveira Salazar – por volta de 1947-48 – como intentando posicionamentos, relativamente à política interna e externa de Portugal e dos restantes países membros, que seriam uma forma dissimulada de influenciar e controlar

¹⁶ Aspas e itálico no original.

as posições dos vários Estados na política com as colónias em África, que levaram a que Portugal inicialmente rejeitasse a sua ajuda. Porém, e porque a OECE era fundamentalmente uma organização cuja missão era «... assegurar a expansão económica nos Estados-Membros e ajudar os países em vias de desenvolvimento» (Gerbert, 1977: 170), rapidamente a atitude do Estado português se alterou tendo a organização tido um papel decisivo nas opções de carácter educativo entre 1955 e a Revolução de Abril de 1974, constituindo dezanove anos que a socióloga Sacuntala de Miranda, de forma feliz, designa por *ocedeísmo* (Miranda, 1981: 31). E essa influência, tanto no caso português como europeu e no período em causa, teve a ver com a necessidade de promover e influenciar políticas de ajuste na racionalidade da utilização da mão de obra tendentes a arrancar o ocidente da crise causada pela guerra. Em Portugal, esse trabalho implicou a «expansão da escolaridade obrigatória pós-primária, planeamento educativo, modernização da administração, criação de novas universidades e reforma do ensino superior» (Teodoro, 2003: 35). De realçar, de forma particular, que será posteriormente explanada, que tais estratégias encontraram bom acolhimento junto de uma franja considerável dos setores «industriais, tecnocratas e liberais do Estado Novo» (Teodoro, 2003: 35) que viam como muito necessária esta expansão da escolaridade para o desenvolvimento do país e que davam assim carta verde às propostas resultantes das estratégias supranacionais da OCDE que se tornavam também razão de legitimação das soluções defendidas internamente.

Só com a *Revolução dos Cravos* a OECE/OCDE vê a sua preponderância em Portugal ser trocada pela da United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization (UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura), uma agência intergovernamental especializada, que, como o seu nome original indica, está relacionada com as Nações Unidas, apesar de ser uma organização separada e autónoma, cuja relação com a ONU é articulada pelo Conselho Económico e Social. A participação da UNESCO na educação em Portugal foi breve: 1974-75, mas particularmente importante pois da sua cooperação resultou a redação de um extenso relatório designado *Éléments pour une politique de l'éducation au Portugal*, redigido por uma equipa que, de acordo com «o desejo manifestado pelas autoridades portuguesas de reorientar o sistema de educação no sentido de uma verdadeira democratização e de o transformar num instrumento real de desenvolvimento dos homens...» (Unesco, 1982: 9) e, não obstante «...a necessidade de transformar um sistema de educação arcaica e elitista num instrumento de progresso da Nação...» (Unesco, 1982: 11), se constituiu como verdadeiro manual de boas práticas para o período revolucionário. Porém, e apesar de toda uma retórica que, pela

construção de uma sociedade «que tem por objectivo assegurar a transição para o socialismo mediante a criação de condições para o exercício democrático do poder pelas classes trabalhadoras¹⁷» (Constituição da República, 1976: 17), pugnava por uma escola verdadeiramente democrática, na prática, e de acordo com o mesmo relatório, as coisas não se passaram exatamente dessa forma. A UNESCO propôs que «a fim de ultrapassar as limitações da acção ao nível nacional (*peso da burocracia, administrações tradicionalmente autocentradas, insuficiência de imaginação criadora*) e de facilitar a resposta às necessidades da população e *a sua participação na gestão dos seus trabalhos*, foi lançada a ideia da regionalização». Porém, «na realidade, os responsáveis pelos serviços centrais não parecem ter pressa em transmitir os seus poderes a nível regional» (...) [e a] «determinação de um quadro global, onde as actividades descentralizadas dos diferentes ministérios se encontrassem reunidas em cada uma das regiões, *facilitaria a adesão e estimularia a imaginação dos responsáveis*» (Unesco, 1982: 26-28). (Itálico meu¹⁸). É, no entanto, claramente consensual que a missão dessa agência para a Educação e a Cultura se reveste de importância central como mecanismo – mais do que de mandato e de imposição – de legitimação de opções ideológicas e políticas vividas nesse período e em manifesta e perversa atitude – já acima referida – (e como exemplo da necessidade de terem sido os próprios Estados a gerar e a manter essas organizações), de legitimação no plano internacional das suas políticas através de, nomeadamente, “aconselhamento” técnico e que mais tarde se assumem como agências impositoras de mandatos aos quais dificilmente é possível escapar.

A colaboração da UNESCO em Portugal é, no entanto, de muito curta duração. A partir de 1976 e devido, em grande medida, à situação económica do país, – que Sacuntala de Miranda designa como sendo de «profunda crise económica» (Miranda, 1981: 38) – foi entendido como necessário recorrer-se à “ajuda” do Banco Mundial. Esta alteração no “parceiro” supranacional legitimador de políticas nacionais no âmbito da educação explica-se pela necessidade dos tempos, pelo imperativo de que a instituição a prestar

¹⁷ Este era o texto da “Constituição da República Portuguesa”, Artigo 2.º, na sua redação primitiva, aprovada pela Assembleia Constituinte, reunida em sessão plenária de 2 de abril de 1976. Esta redação alterou-se pela Lei Constitucional n.º 1/82, de 30 de setembro, e altera o artigo 2.º da Constituição da República que passa a ter, neste particular, a seguinte redação: «que tem por objectivo assegurar a transição para o socialismo mediante a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa» (Cf. Lei Constitucional n.º 1/82, art.º 2.º/3). Desde então, este artigo sofreu alterações ao seu texto nos seguintes momentos de revisão constitucional: 1982, 1989, 1992, 1ª, 2ª e 3ª revisões constitucionais. Em 1989, a expressão «...que tem por objectivo assegurar a transição para o socialismo...» desaparece do texto deste art.º 2.º.

¹⁸ A partir daqui, todos os itálicos, tanto no corpo do texto como em nota de rodapé, são da minha responsabilidade exceto quando assinalados de outra forma.

a “ajuda” tivesse mais uma forte vertente financeira e não tanto, como é o caso da UNESCO, se ficasse por consultadoria a nível da Educação, da Ciência e da Cultura. Esse organismo, que atualmente inclui cinco instituições, foi criado em 1944 pelos Estados Unidos da América com a designação inicial de Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (IBRD – International Bank for Reconstruction and Development, no original) e justificando-se, tal como a OECE, como apoio ao Plano Marshall de reconstrução europeia. As finalidades das instituições que o constituem passavam e passam por «ajudar a melhorar o nível de vida em países em desenvolvimento canalizando, para esses países, meios financeiros oriundos dos países desenvolvidos» (United Nations, 1992: 234). Como daqui decorre, a única e explícita finalidade do Banco Mundial é o auxílio monetário a quem a ele recorrer. Significa isto que a influência de uma instituição financeira na área da educação pode parecer, no mínimo, bizarra. No entanto, é esta a agência internacional que de 1976 a 1978 vai não só impor um mandato para as políticas educativas nacionais, como, num período de governação interna do Partido Socialista português, legitimar a credibilidade externa de um Portugal abalado pelo processo revolucionário e também de «significativo abrandamento da despesa pública e de cortes nas áreas sociais» (Teodoro, 2003: 46) e, assim, justificar opções a fazer no domínio da educação. De referir aqui, no entanto, que se começa a fazer sentir de forma marcadamente explícita a força de determinações emanadas das instâncias internacionais – neste caso do Banco Mundial, que impõe que o país desenvolva o «ensino técnico e ensino superior em vez de ensino básico e de apoio aos docentes» (Azevedo, 2007: 78-79) como era intenção primeira dos responsáveis políticos nacionais.

Porém, dois anos volvidos sobre o início da colaboração com o Banco Mundial e com a alternância partidária verificada no país (a Aliança Democrática num primeiro momento – de que faziam parte o Partido Popular Democrático (PPD – atualmente PSD), o Partido do Centro Democrático Social (CDS) e o Partido Popular Monárquico (PPM) e, numa segunda fase, o Bloco Central, formado pelo Partido Socialista e pelo Partido Popular Democrático) e «na sequência da decisão de solicitar a integração de Portugal no grupo de países da OCDE que participavam no programa do exame às políticas educativas nacionais» (Teodoro, 2003: 49), faz-se de novo apelo à OCDE, que aliás já tinha na altura a postura que a tem vindo a definir ao longo das décadas. É, de acordo com Joaquim Azevedo, «no plano da recolha, tratamento e divulgação de indicadores sobre a educação que a OCDE mais marca a agenda internacional e nacional de educação e mais influencia as próprias políticas nacionais e locais» (Azevedo, 2007: 76). Esta influência,

que é quase exclusiva até à data da adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia, mantém-se até aos dias de hoje, nomeadamente, pela importância de que se revestem para o nosso país os dados publicitados pelo *Programme for International Student Assessment* – PISA que «constitui hoje o exemplo mais conhecido e um dos mais poderosos da acção institucionalizada do sistema educativo mundial» (Azevedo, 2007: 77). Este programa, lançado pela OCDE em 2000, começa a ser gizado em 1995 por pressão dos Estados Unidos quando «na sequência da publicação, em 1983, do relatório “*A nation at risk*”, que alarmou a Administração Regan e fez recorrer à OCDE para que fosse possível elaborar estudos internacionais comparados que permitissem avaliar a posição norte-americana no contexto mundial» (Azevedo, 2007: 76), foi mostrando e marcando que, como afirma Almerindo Afonso, «a centralidade da economia capitalista no processo de globalização (...) [desenvolve] processos que levam à imposição de prioridades por parte de alguns Estados sobre outros» (Afonso, 2001: 40).

Mas como vão reagindo os Estados nacionais quanto à presença de organizações supranacionais e transnacionais nas políticas de ordem interna no domínio da educação? Como já sugeri, e apesar de serem claras as imposições que, em caso de não observância, implicam a “denúncia¹⁹” dos contratos de colaboração, obrigando, assim, a que se fale de mandatos «ou seja, daquilo que é considerado desejável que os sistemas educativos realizem» (Afonso, 2001: 40), é de crucial importância perceber que nunca pode ser deixada de parte a circunstância de que a ingerência externa é, e de novo o refiro, não só pedida como fundamental na validação e legitimação de propostas políticas, económicas e sociais que, de outra forma, teriam grande dificuldade em se imporem, tanto a nível da política interna, quanto da visibilidade externa que essas opções de ordem nacional têm. Em todos os momentos em que as várias agências supra e transnacionais intervieram em Portugal verificou-se, por um lado, haver sempre margem de interpretação e de adaptação desses mandatos num fenómeno de “indigenização” ou, como Fátima Antunes refere, ser «a *agenda política nacional* para a educação (...) ainda (...) modelada pelas condições, interpretações, e recursos sócio-institucionais nacionais e específicos de uma dada formação social²⁰» (Antunes,

¹⁹ O termo “denúncia” é aqui usado com a aceção que lhe dá o Direito Civil: «Forma de extinção dos contratos de execução duradoura sem prazo, que opera pela comunicação de uma das partes à outra de que não deseja a manutenção do contrato (...) Em regra, a denúncia consubstancia-se, pois, numa manifestação unilateral e discricionária de vontade de uma das partes, produzindo-se os respectivos efeitos extintivos do contrato apenas para o futuro» (Prata, 1998: 329).

²⁰ Itálico no original.

2008: 16), para além de tal «correspond[er] inteiramente ao que o poder político nacional (...) queria escutar» (Teodoro, 2003: 50).

Há, realmente, todo um *modus faciendi* que, de forma mais ou menos direta, obriga os países a seguirem as indicações/imposições emanadas desses foruns de decisão. Aliás, Dale é claro quando afirma que «...as organizações internacionais não confinam as suas intervenções apenas à área dos mandatos políticos; elas também, e de uma forma crescente, tratam de questões quer de capacidade, quer de governação. A governação tornou-se no objectivo-chave de organizações como a OCDE e o Banco Mundial nos anos mais recentes» (Dale, 2001: 161), indo ainda mais longe ao afirmar que «o Banco Mundial (...) tem tornado o financiamento educacional dependente da adopção de ênfases e abordagens específicas. Ainda mais claramente afectando a educação surgem os programas de ajustamento impostos pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) que frequentemente exigem que os países alterem a ênfase que colocam na educação e especialmente na forma como se procede ao respectivo financiamento» (Dale, 2001: 164). Esta opinião de Roger Dale corrobora o que já em 1980 Stephen Stoer afirmara relativamente a Portugal: «No que diz respeito à formação de professores dos ensinos pré-escolar ou pré-primário, o Banco [Mundial] declara que não a apoia, porque “uma tão rápida expansão e uma tão grande despesa não parecem justificar-se tendo em vista outras áreas dentro do sector de formação que podem fornecer um rendimento imediato maior num investimento dessa amplitude”. Em vez disso, argumenta que o Governo deveria ser encorajado a investir os escassos recursos disponíveis nos sectores de formação de grande prioridade²¹» (Stoer, 1982: 50). Leitores menos informados e mais otimistas poderiam ainda argumentar com o facto de que, apesar de tudo, o Banco Mundial existe para ajudar países em dificuldade, emprestando verbas e permitindo assim um desenvolvimento que, de outra forma, não se faria. De novo fazemos apelo a Stoer que nos indica que «...o Banco [Mundial] anunciou a sua participação no projecto de ensino politécnico em Portugal através da oferta de um empréstimo com juros de 7,5% pelo período de 15 anos» (Stoer, 1982: 49), perguntando mais adiante «...poderá considerar-se auxílio um empréstimo que tem juros de 7,5%?» (*Idem, ibidem*: 54). Global, sim, mas de acordo com as regras de apenas uma das partes, logo, condicionante e impositivo. Esta postura leva a uma espécie de ‘embotamento’ que se manifesta numa desadequação entre aquilo que é feito e o que deveria ser operado, como Fátima Antunes mostra em *A Nova Ordem Educacional* quando refere que «Este é, então, um processo [de elaboração] que redesenha a arquitectura

²¹ Aspas no original.

das políticas educativas, (...), remetendo o espaço e as instituições nacionais para uma subordinada e imposta posição de cumprimento das orientações definidas em plataformas supranacionais. (...) [e] que tende a produzir um duplo efeito paradoxal de quase-irrelevância/inelutabilidade percebidas das decisões, por parte dos actores nacionais, que são colocados perante a obrigatoriedade de implementar medidas e procedimentos que surgem de forma arbitrária e fragmentada, cujos sentido e alcance se apresentam nebulosos, sendo justificados e legitimados com base num mandato oriundo de um processo supranacional incontornável» (Antunes, 2008: 32-33).

E perante a inevitabilidade de “processos incontornáveis” também o currículo escolar é espelho das agendas dos decisores políticos que reduzem «...o contexto nacional [a um] espaço de implementação técnica» (Antunes, 2005: 135), como veremos a seguir.

3. A Europeização da educação

No tocante à União Europeia (U.E.) em particular, interessa deixar claro que «...a política delineada pelas instâncias comunitárias nos domínios da educação e formação é predominantemente inspirada, e mesmo colonizada, por orientações vistas como imperativas, que decorrem das prioridades ou *necessidades* percepcionadas com origem na economia» (Antunes, 2008: 20), independentemente da vontade e/ou das prioridades dos Estados-Membros. Será que a soberania do país não permite pôr em causa tais orientações quando estas se mostrem contrárias aos interesses nacionais? Fátima Antunes deixa perceber que ainda haverá alguma margem de manobra e a possibilidade de contrariar decisões da U.E., ao afirmar que não há ainda «lugar a partilhar a soberania [em educação, entenda-se], já que os compromissos não são formalmente vinculativos...» (Antunes, 2008: 36). Importa que aqui seja aberto um parêntese, pois, apesar de haver poucas diretivas em educação há, por um lado, várias com implicações para esta área, sendo de prever, por outro lado – e tendo em conta o que se passa em termos globais em todos os domínios da União – que rapidamente a regulação se faça sentir também aí²². Nesses casos, de facto e de direito, as decisões comunitárias têm aplicabili-

²² No programa de televisão Negócios da Semana, de 02 de outubro de 2008, no canal SIC Notícias, o economista João Salgueiro afirmou que: «...eu acho que a regulação neste momento são milhares e milhares de páginas por ano, informação, informação, informação. E a União Europeia é useira e vezeira nessas coisas, quer sempre mais informação, mais regulações e tal». A título de curiosidade e ainda quanto à profusão de documentos de carácter regulatório se refere como exemplo dessa manifesta ‘epidemia’ o Regulamento (CE) n.º 2257/94 da Comissão, de 16 de setembro de 1994, que chega ao ponto de regular em termos de tamanho e de curvatura a qualidade das bananas que podem ser vendidas.

dade direta na ordem jurídica nacional²³ e o Direito Comunitário tem prevalência sobre o Direito Português²⁴. Essa supremacia jurídica que se faz sentir através do “princípio do primado”²⁵, faz parte do Tratado Constitucional no seu artigo I – 6.º «foi sendo elaborado pelo Tribunal de Justiça ao longo da sua jurisprudência [e] é, desde há muito, reconhecido como um princípio de base e um dos elementos centrais do funcionamento da União²⁶». Consagra a prevalência daquele sobre o direito nacional e retira aos Estados-Membros qualquer hipótese de contrariar juridicamente decisões não favoráveis às políticas internas dos países.

Tendo em conta o pressuposto a que aludo no parágrafo anterior, importa, a esse respeito, vermos que estratégias mais se destacam a nível comunitário e quais os objetivos que pretendem atingir. Desde 2000, aquando da realização, em 23 e 24 de março e em Lisboa, do Conselho Europeu extraordinário, que foi definido um ambicioso plano que tem como finalidade tornar a União Europeia «...na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social» (ME/GAERI, 2006: 2). Esse Conselho, que fica para a História com a designação de «Estratégia de Lisboa», define a Educação e a Formação como “domínios-chave prioritários” dessa estratégia. Relativamente à Educação, os ministros dos (então) 15 definem um programa tendente a atingir o grande objetivo estrutural de toda a União Europeia e solicitam à Comissão a definição de objetivos que virão a ser plasmados no programa «Educação e Formação para 2010», em março de 2002, na sequência do

²³ Explica Constança Sousa: «O princípio da aplicabilidade directa impõe a vigência directa das normas de direito comunitário no ordenamento jurídico dos Estados membros sem necessidade de qualquer mediação do legislador nacional. Embora esteja expressamente consagrado apenas em relação aos Regulamentos, este princípio vale também para o Direito Comunitário Originário, ou seja, para os tratados, cujas disposições devem ser aplicadas como tais pelas autoridades administrativas e jurisdicionais dos Estados-Membros, e para todos os outros actos de Direito Comunitário Derivado, inclusive para as Diretivas» (Sousa, 2004: 3).

²⁴ Ainda segundo a mesma autora, «A adesão de Portugal às Comunidades Europeias, em 1986, e em particular à Comunidade Económica Europeia (redenominada Comunidade Europeia pelo Tratado de Maastricht), dotada de amplos poderes normativos, implicou a sua subordinação a uma nova ordem jurídica – o direito comunitário –, regida por princípios próprios, cuja característica mais marcante é a supremacia de todas as suas fontes de direito sobre o direito português» (Sousa, 2004: 1).

²⁵ Citando, de novo, Constança Sousa «De acordo com o princípio do primado, criado e desenvolvido pelo Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias, as normas de direito comunitário (tratados, actos normativos de direito derivado [directiva, decisão], etc.) prevalecem sobre qualquer norma de direito português, anterior ou posterior, de natureza legal ou constitucional» (Sousa, 2004: 2).

²⁶ Consultado em http://europa.eu/scadplus/constitution/objectives_pt.htm, em 21 de setembro de 2007.

lançamento do Processo de Copenhaga. São treze esses «objectivos comuns para a melhoria dos sistemas de educação» e «pretende[m] fazer dos sistemas de educação e formação na Europa “uma referência mundial de qualidade, até 2010”» (cf. nota 28, pp. 40-41). (ME/GAERI, 2006: 2). O programa Educação e Formação 2010, adota, para tal fim, como “instrumento de acção”, o Método Aberto de Coordenação (MAC) que vai estabelecer «indicadores e valores de referência» (Comissão Europeia, 2007b: 3) tendentes a, justamente, controlar e facilitar a troca de experiências entre os diversos Estados-Membros de acordo com a lógica «objectivos comuns para sistemas diferentes» (ME/GAERI, 2006: 2). Um dos princípios amplamente proclamados por todos os órgãos de decisão da União Europeia é que tudo tem de ser feito numa base largamente democrática, na acção mais ampla que o conceito pode ter, e que, por isso mesmo, «a organização de sistemas educativos segundo os princípios da universalidade, da equidade e da qualidade constitui uma condição da preservação do modelo social europeu e uma exigência do nosso tempo» (Rodrigues, 2007: 1). De acordo com o definido a nível do Conselho e da Comissão Europeia a necessidade de transformar a União na mais competitiva e, logo, mais importante economia do mundo vai entroncar na realidade que é a existência de uma economia mundial e no facto, decorrente desta, de, para essa universalização, contribuir decisivamente as tecnologias da informação e da comunicação. Esta dupla vertente implicaria a aposta na necessidade de uma maior e melhor preparação a esse nível para um número tão lato quanto possível de cidadãos que se traduziria – pensava-se – num acréscimo de postos de trabalho e, portanto, numa redução do número de desempregados e, óbvia e consequentemente, num aumento do bem-estar social. Ora, acontece desde logo que existe uma imensa investigação académica de base empiricamente sustentada que mostra que isso não é verdade, sendo de referir neste particular entre outros, José Machado Pais (1998b e 2003a) e Manuel António Silva (2007) e as observações infra, p. 39). A propósito do verdadeiro mito que constitui a ideia de que mais formação é, por si só, sinónimo de mais e melhor emprego, Christina Hughes e Malcom Tight afirmam que: «a função do mito da sociedade da aprendizagem é criar uma imagem e argumentos convenientes e simpáticos para as actuais e futuras políticas dos diferentes grupos de poder no seio da sociedade. Como tal, tem pouco impacto na natureza, no conteúdo ou na execução destas políticas, mas fá-las parecer diferentes e mais interessantes, dando a impressão às pessoas de fora interessadas no assunto que as coisas estão a melhorar. Globalmente, podemos concluir que a sociedade da aprendizagem é um conceito ideológico ao serviço de propósitos ideológicos» (Hughes & Tight, 1995: 302), sendo que, para além disso: «muitos políticos,

industriais e educadores parecem partilhar agora a convicção fundamental de que a sociedade da aprendizagem – que coloca a educação, a aprendizagem e a formação no centro das suas preocupações – não é a resposta aos actuais problemas económicos, políticos e sociais» (Hughes & Tight, 1995: 290). Em Portugal, Licínio Lima, em artigo de opinião, resume irónica e lapidarmente que «se continua a afirmar que “temos doutores a mais”, em vez de empregos a menos» (Lima, 2008a: 5). Não obstante o que acabei de referir, algumas previsões apontam para que em 2010 «somente 15% dos novos empregos se[jam] adaptados a pessoas que tenham apenas a escolaridade obrigatória, ao passo que 50% exigirão trabalhadores altamente qualificados» (ME/GAERI, 2006: 5) e para que «...entre 2000 e 2010, metade dos empregos criados na Europa tenham origem directa nas tecnologias da informação, à semelhança dos empregos que foram gerados pelas vantagens comparativas da UE na telefonia móvel» (Conselho Europeu, 2006: 2). Por essa razão, e para tal, é afirmado que o caminho a seguir implica que «... todos os cidadãos possuam conhecimentos básicos de matemática, ciências e tecnologia» (ME/GAERI, 2006: 6). Continua-se no campo pantanoso do sofisma, pois também aqui se constata que «os investigadores científicos que estudam estas questões não possuem um verdadeiro conhecimento sistemático que demonstre, por exemplo, que a instrução em matemática e em ciências facilite o crescimento económico, que a instrução em estudos sociais facilite a integração política, ou que qualquer tipo de conteúdo educacional facilite efectivamente a legitimidade e a posição dominante da elite económica ou política» (Meyer, Kamens, Benavot, Cha e Wong, 1992: 8). Ainda relativamente a esta questão, não quero deixar de referir que, também num ensaio a propósito do Ensino Politécnico em Portugal, Stephen Stoer afirmou que: «os pressupostos que estão por detrás destes objectivos, isto é: 1) que a educação é um motor do desenvolvimento (especialmente económico) e 2) que o futuro desenvolvimento do ensino é previsível e manipulável – não passam de simples mas perigosas suposições, as quais subordinando-se exclusivamente a considerações económicas, negam a realidade mais complexa das interacções entre os interesses económicos, a estrutura social e o poder político» (Stoer, 1982: 30). A retórica institucional da União Europeia tenta fazer passar a ideia de que a prossecução das políticas acima mencionadas pressupõe um balanço equitativo entre a «responsabilidade da Comunidade e a dos Estados-Membros» (União Europeia, 1997: 1) em que aquela «apenas intervém se e na medida em que a acção activa não possa ser realizada pelos Estados-Membros» (ME/GAERI, 2006: 2). Por outro lado, isso deverá – dizem os documentos oficiais – ser feito «...em função das suas prioridades nacionais...» (ME/GAERI, 2006: 3), afirmando-se ainda que «A

União Europeia acompanha e apoia os esforços nacionais (...) mas é a nível nacional que reside a chave do sucesso. Só os Estados-Membros podem realizar as reformas que irão permitir que a educação e a formação desempenhem o seu papel fundamental na realização da Estratégia de Lisboa» (ME/GAERI, 2006: 3). É ainda nesta lógica, que «aos Estados-Membros compete, em função das prioridades nacionais, realizar a Estratégia de Lisboa» (ME/GAERI, 2006: 3). Mas como poderia ser de outro modo se as decisões são tomadas a nível supranacional e independentemente dos interesses locais e mesmo em detrimento das necessidades nacional e/ou localmente percebidas? Decisões que não têm em conta quem foi democraticamente eleito pelas populações para, por elas, contribuir para encontrar as melhores soluções para a resolução de problemas. E tal é mais preocupante ainda quando se trata de questões que, o mais das vezes, são de âmbito local, com particularidades que não encontram equivalente para além das realidades de cada país. Assim sendo, é natural que o Estado-Membro não se tenha dotado dos instrumentos que lhe permitam resolver problemas em que nem sequer tinha pensado ou que pelo menos não pensou numa lógica tão abrangente quanto é aquela que engloba 15, 25, 27 países.

De acordo com o que atrás foi dito, há metas a atingir e, mesmo que as sugestões emanadas da União Europeia não tenham carácter vinculativo, são os Estados-Membros que assumem compromissos reveladores de atitudes de boas práticas, em que «as decisões tomadas nas conferências ministeriais são transpostas para os sistemas educativos nacionais, constituindo um expedito processo de alteração das estruturas, peça a peça, dando corpo ao programa definido ao nível supranacional» (Antunes, 2008: 32). Face ao que disse, claramente se entende que o “apoio” da União Europeia toma contornos de ingerência ao definir políticas e “objetivos” a atingir. Curiosamente, porém, em todos estes processos não se consegue perceber que sejam apontados ou sugeridos caminhos para que tais fins sejam alcançados. Essa é, aliás, uma das questões que mais abundantemente é referida pelos estudiosos das políticas educativas como crítica a uma política de construção de um edifício educativo comum em que se está gizando o telhado sem haver indicações de como será construído o travejamento que o sustentará. Manuel António Silva (2007) esclarece que uma das razões pelas quais devem os trabalhos investigativos ser profícuos em citações de referência (e que aproveito como justificação quanto ao que se passa neste mesmo texto): «é devida fundamentalmente ao facto de muitos dos documentos oficiais com que muitos de nós têm de se confrontar quotidianamente serem completamente omissos quanto às suas referências teóricas, situação que reputamos, no mínimo, como eticamente condenável. Por outro lado, conduz a que muitos dos téc-

nicos que se encontram envolvidos na construção das “ofertas” de formação não passem de meros tecnocratas ao serviço de políticas que lhes são alheias mas que têm de implementar, muitas vezes acriticamente, mas detendo um poder tal que passam a constituir uma espécie de coluna avançada a disparar em todas as direcções²⁷» (Silva, 2007: 226). O que se passa na realidade, e nesta ordem de ideias, é que não se trata de ser a União Europeia que acompanha o caminho decidido pelos Estados-Membros mas que são estes que têm de ir, mesmo que a contragosto, a reboque das decisões comunitárias. E quando documentação europeia refere que «os tratados limitam-se a especificar os domínios em que, subsidiariamente, a União pode apoiar e completar a ação dos Estados-Membros no sentido de promover a qualidade e de criar uma mais-valia europeia...» (Rodrigues, 2007: 2), não creio poder haver hesitações quanto ao carácter propagandístico veiculado pelos gabinetes de comunicação dos 27. Quando a Ministra da Educação de Portugal, Maria de Lurdes Rodrigues, apresentou no Parlamento Europeu «as prioridades e o programa da Presidência Portuguesa para a área da Educação e da Formação à Comissão de Cultura e Educação», no dia 17 de julho de 2007, e afirmou que «é possível identificar desde já alguns domínios em que, estou certa de que concordarão comigo, as soluções encontradas a nível nacional ou regional podem beneficiar muito da cooperação europeia» (Rodrigues, 2007: 3) tenderia a concordar com ela se, por um lado, a ordem dos fatores tivesse como ponto de partida “as soluções encontradas a nível nacional ou regional” e se, por outro, essa “cooperação” o fosse de facto e não um instrumento de fiscalização da implementação das diretivas comunitárias, «um importante papel de controlo...» (Comissão Europeia, 2007: 2). É certo que esse papel também pode servir para facilitar «a troca de experiências e boas práticas» (Comissão Europeia, 2007b: 2), tal como definido na necessidade da existência, ela mesma, do Método Aberto de Coordenação. Mas esse não é o seu objetivo central até porque a troca de experiências e boas práticas é sempre aquilo que os intervenientes quiserem veicular e não necessária e obrigatoriamente o que se passa na realidade, sendo o tratamento de dados e estatísticas uma forma de “vender” um mesmo produto de maneiras, por vezes, bastante diversas de acordo com as óticas de leitura.

Ora, tendo em conta a necessidade de uma supremacia económica em tão curto espaço de tempo (2000-2010), o Programa de Trabalho, Educação e Formação 2010 propôs 13 objetivos²⁸ que todos os Estados-Membros se

²⁷ Aspas no original.

²⁸ São os seguintes os 13 objectivos definidos, agrupados em torno de 3 objetivos estratégicos: «Objectivo estratégico 1: Melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na U. E.: 1.1.: Melhorar a educação e a formação dos professores e dos formadores;

deveriam (e fizeram) comprometer a tentar alcançar. Desses treze mini-programas de trabalho incontornáveis quero aqui destacar três que resumem a aposta em torno da qual todos os esforços se congregam: «Assegurar que todos possam ter acesso às TIC», «Apoiar (...) a igualdade de oportunidades» e «Desenvolver o espírito empresarial». A melhor forma de o fazer é, no seguimento da Estratégia de Lisboa – apesar de já desde 1996 ser uma das prioridades da União Europeia – e, de acordo com o celebrado no Tratado de Amesterdão, de 2001 e posteriormente subscrito pelo Conselho Europeu de Barcelona, em março de 2002, a “Aprendizagem ao Longo da Vida”²⁹, «assumida como princípio orientador subjacente à política comunitária em matéria de educação» (ME/GAERI, 2006: 3). De facto, essa era, e continua a ser, a grande prioridade da União Europeia³⁰ mostrada de forma inequívoca no discurso de Maria de Lurdes Rodrigues a que já aludi, com o fim de que haja «...cidadãos preparados para as necessidades e para os constrangimentos do desenvolvimento sustentável, de trabalhadores mais qualificados e por isso mais capazes de participar activamente nesse desenvolvimento e mais protegidos das inevitáveis incertezas do mercado de trabalho» (Rodrigues, 2007: 1). Contrariando afirmações deste teor, a investigação académica aponta esmagadoramente para ideias diametralmente opostas. Refira-se neste particular a seguinte afirmação de Manuel António Silva: «quando as pessoas, nomeadamente os jovens, começarem a perceber que a formação não permite, por si só, resolver os problemas de emprego com que se defrontam, isto é, que o desemprego e/ou a precariedade laboral não têm como causa principal a falta de qualificações mas resulta de factores que ultrapassam os sujeitos individualmente considerados; quando perceberem que a formação poderá ser utilizada como forma de controlo e

1.2.: Desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento; 1.3.: Assegurar que todos possam ter acesso às TIC; 1.4.: Aumentar o número de pessoas que fazem cursos técnicos e científicos; 1.5.: Optimizar a utilização dos recursos. Objectivo estratégico 2: Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e de formação: 2.1.: Ambiente aberto de aprendizagem; 2.2.: Tornar a aprendizagem mais atractiva; 2.3.: Apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social. Objectivo estratégico 3: Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação: 3.1.: Reforçar as ligações com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade em geral; 3.2.: Desenvolver o espírito empresarial; 3.3.: Melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras; 3.4.: Incrementar a mobilidade e os intercâmbios; 3.5.: Reforçar a cooperação europeia» (ME/GAERI, 2006: 2).

²⁹ De acordo com o ME: «Toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego formação, integrando-o noutras áreas adjacentes, como a do emprego» (ME/GAERI, 2006: 4).

³⁰ Disse a Ministra da Educação «A Presidência está por isso firmemente convencida de que é necessário reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida no próximo ciclo da Estratégia de Lisboa – que se iniciará no próximo ano [2008] – e começar a preparar, desde já, o seu desenvolvimento para além do horizonte de 2010. Essa será a nossa prioridade» (Rodrigues, 2007: 2).

selecção social e não como promotora de bem-estar e de mobilidade social e profissional (como tradicionalmente tem vindo a ser perspectivada); quando começarem a emergir processos de avaliação das pessoas e dos processos de formação em que participam (que, presentemente, se encontram em fase que podemos considerar embrionária), os consensos certamente passarão à história» (Silva, 2007: 218). (Confirmem-se a este propósito José Machado Pais *Jovens Portugueses de Hoje*, pp. 191-196 e *Ganchos, Tachos e Biscates*, pp. 51-63). E, ainda mais importante, o que já nos anos 80 se sabia a este respeito e se encontra nos Documentos Preparatórios da Comissão de Reforma do Sistema Educativo não dando margem a dúvidas nem sendo suscetível de que o seu desconhecimento possa ser alegado: «Há assim que pôr em causa a ideia corrente em alguns círculos de que a formação profissional escolar deve ser estimulada para permitir o desenvolvimento económico; na realidade, a formação profissional por si só não cria emprego, apenas dá a ilusão de que permite mais fácil acesso ao emprego, o que nem sequer é apoiado pelos factos a não ser em domínios muito novos nos quais existe uma carência generalizada de técnicos» (CRSE, 1987: 197).

Em Maio de 2009 o Conselho da União Europeia redefine os objetivos estratégicos para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020») a desenvolver na década 2010/2020 e passa de três para quatro grandes metas, a saber: «1. tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; 2. melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; 3. promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa; 4. incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação» (Conselho, 2009: 3). Comparem-se estes quatro objetivos estratégicos com os três anteriores para perceber que, sobretudo o último deles, realça o empreendedorismo numa lógica manifestamente empresarial que ultrapassa em muito o alcance etimológico de educação, ressemantizando-o de acordo com lógicas económicas de mercado. Para além da perspectiva de certos académicos críticos e o que atrás fica referido, há ainda a acrescentar mais alguns elementos que ajudam a entender a forma como são definidas as políticas nacionais no âmbito da educação. Esta aposta é transversal a todos os níveis de escolaridade – desde o pré-escolar ao ensino superior – e numa ótica de ensino considerada de forma geral para crianças e jovens em idade escolar e de forma profissional para adultos (tanto aqueles que se encontrem empregados como os desempregados e mesmo aqueles que, não se encontrando a frequentar qualquer estabelecimento de ensino, nunca tenham tido um emprego). Esta opção de formação para todos tem em conta as idiossincrasias de cada sujeito-alvo e pode materializar-se através do recurso tanto a formação de tipo mais acadé-

mico quanto a aprendizagens adquiridas fora do espaço escola e, portanto, consideradas como sendo menos formais³¹, desde que elas contribuam para «desenvolver as competências básicas³² necessárias à sociedade do conhecimento».

Para controlar e aferir da validade ou não de tais medidas e dos progressos alcançados a União Europeia deitou mão do Método Aberto de Coordenação que serve – já o referi atrás – como instrumento de acompanhamento com o fim de permitir, em tempo útil, a reavaliação periódica da implementação das medidas previstas e que define, por seu turno, três áreas prioritárias que mais não são, na prática, que a redução do escopo dos objetivos anteriormente validados, não obstante a nova designação de “alavancas de sucesso”. A saber: «...concentrar as reformas e os investimentos nas áreas fulcrais; fazer da aprendizagem ao longo da vida uma realidade concreta; construir uma Europa da educação e da formação» (ME/GAERI, 2006: 2).

Porém, para atingir, a nível dos Estados-Membros, essas metas, a União Europeia percebe que «...a evolução da sociedade contemporânea exige um esforço importante da parte do Estado em prol da educação» (Conselho Europeu, 1998: 4) mas define também que deverão ser «desenvolv[idas] as potencialidades das parcerias entre os sectores público e privado» (ME/GAERI, 2006: 7), alargando «...sempre que adequado, um nível mais elevado de investimento privado, especialmente no ensino superior, na educação de adultos e na formação profissional contínua» (ME/GAERI, 2006: 7). Se tal atitude pode parecer à primeira vista positiva, a verdade é que se assiste de forma consideravelmente crescente a situações de ingerência de grupos económicos de pressão, de *lobbies*, que, investindo, precisam de obter retornos mais elevados do que os do investimento feito com manifestas situações de aproveitamento da investigação realizada em benefício próprio e consequente prejuízo do bem comum³³. E não deixa de ser curioso que a

³¹ Disse a, então, Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues: «Devem igualmente valorizar múltiplas vias ou percursos de aprendizagem, incluindo as modalidades menos formais. O reconhecimento e a validação dos resultados da aprendizagem, independentemente do seu contexto, formal ou informal, escolar ou extraescolar, são uma exigência inevitável da formação permanente nas sociedades modernas» (Rodrigues, 2007: 4).

³² Esta é a definição de competência que Lurdes Rodrigues deu, aquando da sua intervenção, no Parlamento Europeu, em 2007: «A “competência” é uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequados a uma dada situação. As “competências-chave” são as que são fundamentais para apoiar a realização pessoal, a inclusão social, a cidadania activa e o emprego» (Rodrigues, 2007: 5).

³³ Disso nos dá exemplo Susan Robertson no jornal “A Página da Educação” quando afirma: «Os nossos cérebros tornaram-se crescentemente importantes para as empresas que procuram um perfil competitivo, não só porque os nossos cérebros anteriormente não importavam, mas porque a faixa está crescentemente mais alta. Talentos de estufa criando as condições para que a inovação floresça, garantindo patentes e direitos de autor, codificando o conhecimento

União Europeia afirme: «Em relação à UE, o investimento do sector privado em instituições educativas é quatro vezes superior nos Estados Unidos (2,2% do PIB contra 0,6%) e duas vezes superior no Japão (1,2%)» (ME/GAERI, 2006: 7) e que «para tornar-se a zona económica mais competitiva do mundo, é necessário, para além de melhorar as condições de investigação, instaurar um clima favorável ao espírito empresarial³⁴...» (Conselho Europeu, 2006: 1).

Parece que o que os centros de decisão da União Europeia pretendem é, em última análise, que «a evolução para uma sociedade do conhecimento impli[que] que o acesso à educação e à formação seja simplificado e democratizado...» (ME/GAERI, 2006: 7). Ainda que tal seja positivo, a que preço pode ser conseguido? E será que o resultado final se prefigura verdadeiramente democrático?

No ponto seguinte, farei uma incursão pela realidade portuguesa à luz dos ditames da União Europeia.

4. O Caso Português

Em Portugal, como veremos, é muito curioso perceber como as políticas educativas se constroem em três vértices, cuja relação entre si permite considerar uma espécie de triângulo escaleno (de lados e ângulos desiguais). Por um lado, é fulcral perceber de que forma é feita a gestão dos documentos europeus que se constituem como um mandato tendo por fim a europeização da educação. Por outro, esse mandato acaba por legitimar as políticas de ordem interna que não perdem de vista uma intencionalidade marcadamente mercantilista e gerencialista, de cunho pós-fordista, assente numa retaguarda economicista, sinal de um tempo global numa consonância atípica com alguma da retórica que enforma o projeto político-educativo europeu. Abordarei, relativamente ao terceiro vértice, a materialização dessas mesmas políticas nas escolas do país. Essa decisão de políticas nacionais tem vindo a marcar um desvirtuamento da retórica consubstanciada no primeiro aspeto. E esse desvirtuamento é tanto maior quanto é grande a carência de rigor e

tácito, investindo nas tecnologias de ponta, são estratégias que estão a ser promovidas pelos “estados competitivos”, que são, por seu turno, protegidos por um conjunto de acordos globais sobre a égide da OMC (por exemplo, o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, e sobre o Comércio Relacionado com os Direitos da Propriedade Intelectual)» (Robertson, 2003: 7).

³⁴ Mais adiante, no mesmo documento vai-se mais longe, afirmando: «A realização do mercado interno é igualmente uma das prioridades da Cimeira de Lisboa de 2000 e continua a sê-lo em 2005. Assim, nas suas conclusões, o Conselho Europeu solicita, designadamente, aos Estados-Membros, ao Conselho e à Comissão que façam o necessário para concluir o processo de liberalização em sectores muito específicos (gás, electricidade, serviços postais, transportes, etc.)» (Conselho Europeu, 2006: 1).

de qualidade, com consequências dificilmente previsíveis mas marcadamente negativas para o futuro das crianças, jovens e adultos que frequentam a Escola e, logo, para o futuro do país³⁵.

A implementação das políticas europeias em Portugal faz-se de acordo com três vertentes estruturais: «a participação no processo europeu; a estratégia nacional de divulgação, sensibilização e reflexão; a estratégia nacional de qualificação» (ME/GAERI, 2006: 3). Esta última linha de atuação materializa-se a partir do designado Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego 2005/2008 (PNACE) que tem como finalidades primeiras «identificar e implementar soluções para os problemas críticos que decorrem da aplicação dessas orientações [do Conselho Europeu e às prioridades identificadas pela Comissão Europeia para Portugal] no contexto socioeconómico do País e tendo em conta a estratégia e a agenda de modernização que se visa prosseguir» (ME/GAERI, 2006: 11). De todos os desafios que são colocados ao país, «o reforço da qualificação dos portugueses» (Ministério da Educação, 2007: 1) assume-se como o mais importante. Os responsáveis pela educação afirmavam que «nas últimas décadas, Portugal tem feito um enorme esforço de qualificação escolar da população, que se traduziu em progressos substanciais em matéria de educação. Contudo, o país continua a apresentar um défice estrutural de formação e qualificação da população que exige uma aposta clara e persistente na resolução dos problemas que têm impedido a convergência com os actuais padrões da União Europeia, nomeadamente os níveis de insucesso e abandono escolares e o défice de qualificações da população activa» (Ministério da Educação, 2007: 1). Para colmatar tal défice, «o PNACE tem como grandes desígnios, entre outros, apostar na qualificação dos portugueses, com avaliação e certificação, promovendo uma cultura de aprendizagem ao longo da vida e aumentar a eficiência do sistema educativo e reduzir drasticamente as taxas de saída precoce [essa taxa de abandono, por parte do total de alunos com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, não deverá ser superior a 10%³⁶] e

³⁵ Refira-se a este propósito o que disse Santana Castilho, na Edição da Manhã do canal SIC Notícias, em 27 de fevereiro de 2009: «... às crianças foi dito que tudo era permitido, inclusive terem resultados e passar o ano sem ir às aulas. Veja-se, por exemplo, há propostas nesta altura, fazendo confusões incríveis, insustentáveis, para pura e simplesmente eliminar as reprovações nas escolas. É evidente que qualquer sistema deseja não ter alunos reprovados, retidos, como é agora moderno dizer. Mas a questão não é essa. É preciso ter mais para que eles aprendam. Uma coisa é que as crianças transitem sabendo o que é suposto saber, outra coisa é não querer que as crianças reprovem quando elas não sabem rigorosamente nada». Consultado a 15 de junho de 2009 em <http://www.youtube.com/watch?v=0m3oj6XrXko>.

³⁶ «Fracção da população com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos que possui apenas o nível mínimo do ensino secundário ou um nível inferior e que não frequenta qualquer estabelecimento de ensino nem segue qualquer formação» (ME/GAERI, 2006: 2).

insucesso escolar [e, para tal,] reduzir para metade o insucesso escolar nos ensinos básico e secundário até 2009; tornar obrigatória a frequência de ensino ou formação profissional para todos os jovens até aos 18 anos até 2009 [pelo menos 85% dos jovens deverão concluir o ensino secundário e deverá haver uma redução de pelo menos 20% – no número de alunos que frequentam o sistema de ensino ‘geral’ – do nível de maus resultados em termos de proficiência de leitura]; [aumentar o número total de licenciados em matemática, ciências e tecnologias em, pelo menos, 15% a par de um aumento do número de jovens do sexo feminino que concluam esses cursos]; aumentar a proporção de jovens de 22 anos com o ensino secundário superior, de 49% em 2004, para 65% em 2010; abranger cerca de 650 mil jovens em cursos técnico-profissionais de nível secundário até 2010, prevendo-se abranger 365 mil até 2008; aumentar a taxa de participação da população dos 25 aos 64 anos em acções de educação/formação para 12,5% em 2010 (4,6% em 2005); qualificar 1 milhão de activos até 2010, dos quais 435 mil até 2008, através de cursos de educação e formação ou de reconhecimento, validação e certificação de competências...» (ME/GAERI, 2006: 11). Mas, como estão sendo implementados tais objetivos?

Quando a Ministra da Educação do XVII Governo Constitucional português, Maria de Lurdes Rodrigues, afirmou, na sede do Parlamento Europeu, em julho de 2007, que «a organização de sistemas educativos segundo os princípios da universalidade, da equidade³⁷ e da qualidade constitui uma condição da preservação do modelo social europeu e uma exigência do nosso tempo...» (Rodrigues, 2007: 1) poder-se-ia perguntar se ela se dirigia aos parlamentares europeus referindo-se a todos os países mas se tinha precisamente esquecido Portugal nesse contexto. É que as noções de universalidade, de equidade e de qualidade começam por ser incompatíveis, parece-me, com a lógica mercantilista-consumista que implica o recurso cada vez mais generalizado ao ensino privado arredando desse acesso todos aqueles que não podem – por não terem condições económicas – pagar uma educação com a qualidade da que pode ser oferecida em algumas escolas privadas. É curioso notar que a União Europeia reconhece «que o futuro da economia europeia depende, em grande medida, das competências dos seus cidadãos que (...) necessitam de se actualizar continuamente, (...) apela[ndo] a um aumento anual nos investimentos *per capita* em recursos humanos» (ME/GAERI, 2006: 7), mostrando, assim, a sua preocupação com a importância

³⁷ «Tal como sublinhado na comunicação sobre a eficiência e a equidade, avaliar a equidade na educação e na formação significa analisar “o grau em que os indivíduos podem beneficiar da educação e da formação, em termos de oportunidades, acesso, tratamento e resultados”». (Comissão Europeia, 2007b: 4).

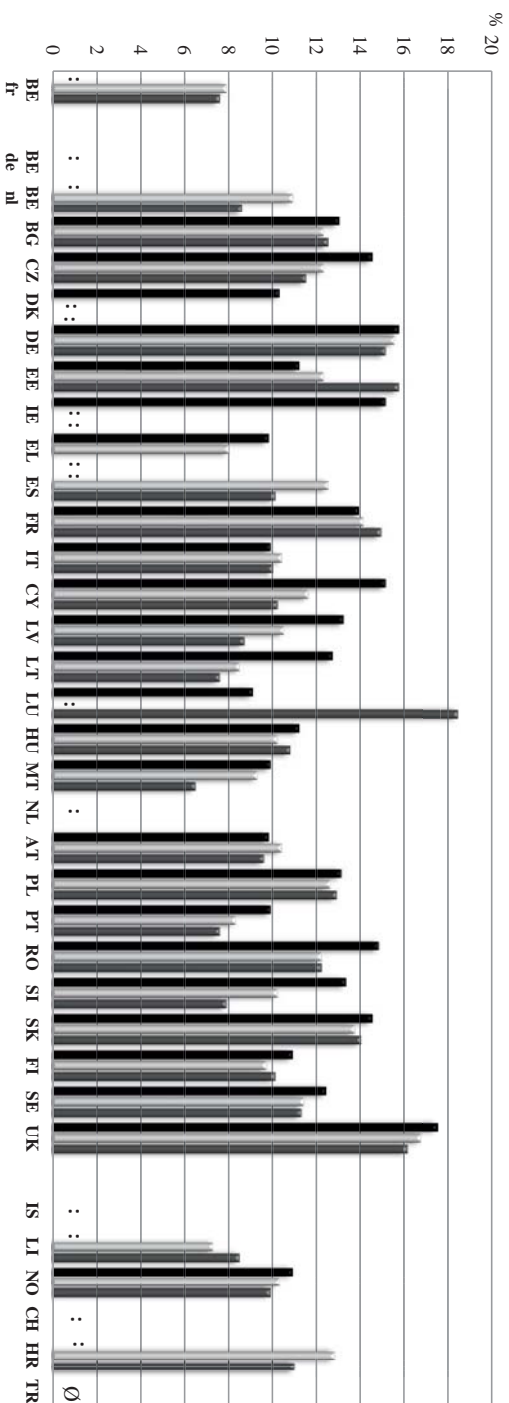
que a qualidade tem para que se atinjam os objetivos propostos. A opção das verbas a cabimentar para a educação em cada país membro é uma das questões em que, claramente, a decisão cabe a cada Estado-Membro. Em Portugal, paradoxalmente, estas indicações ou não são seguidas, ou são-no de forma incompreensível. Desde 2005 tem-se vindo a assistir ao encerramento de várias centenas de escolas, obrigando cada vez mais os alunos a deslocarem-se vários – muitos, de qualquer forma – quilómetros para conseguir ir à escola³⁸. Para conseguirem frequentar escolas com um número cada vez maior de alunos por turma e com a inerente degradação da qualidade pedagógica da relação professor/aluno, por o docente não conseguir desmultiplicar-se em turmas com 25, 28 alunos³⁹.

A este propósito, abro aqui um breve parêntese para fazer referência à divulgação de números relativos à educação por parte da União Europeia. A página 169 da brochura «Números-Chave da Educação na Europa 2012» na sua versão em linha, diz no quadro da Figura F10 que o número médio de alunos por professor no ensino básico (segundo e terceiro ciclos – ensino secundário inferior CITE 2) foi, em Portugal, de 9,9, 8,3 e 7,6 por turma em, respetivamente, 2001, 2006 e 2009 (cf. figura 1). Talvez esse número esteja correto, tendo em conta a média resultante do número total de alunos por turma dos segundo e terceiro ciclos dividido pelo número total de professores a lecionar turmas do básico. Porém, é claro que, sobretudo nos grandes centros urbanos e no litoral, em Portugal, o número de alunos por turma

³⁸ O encerramento verificou-se sobretudo em escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico com o argumento de que o insucesso escolar é elevado em escolas com menos de vinte alunos. Afirmava a estrutura sindical da FENPROF (Federação Nacional de Professores) que «as escolas com menos de vinte alunos são exactamente aquelas que se situam nas regiões e localidades mais desfavorecidas económica e culturalmente, onde as taxas de escolarização das famílias são menores», referindo que «neste domínio, falta ao ME uma visão estratégica e uma ideia para a renovação do 1.º CEB, assumindo uma orientação centrada na navegação à vista e no cego corte nos custos da educação» e perguntando se «saberá o ME que, por exemplo, em algumas áreas dos distritos da Guarda, Viseu, Castelo Branco, Vila Real, Bragança ou no Alentejo o encerramento dos estabelecimentos de ensino com menos de 20 alunos, se não for acompanhado da construção de novas escolas, implica o transporte de crianças de 6 anos de idade durante uma hora de manhã e outra à tarde?». Artigo da página em linha da FENPROF. Consultado a 25 de novembro de 2008 em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=59&doc=1129&mid=115> (FENPROF, 2008).

³⁹ Faço aqui referência ao Despacho n.º 14 026/2007, de 3 de julho, que estabelece, entre outras, as normas relativas à “constituição de turmas”, estipulando no seu ponto 5.2 que «as turmas do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 24 alunos, não podendo ultrapassar esse limite», e, no ponto 5.3, que «as turmas dos 5.º ao 12.º anos de escolaridade são constituídas por um número mínimo de 24 alunos e um máximo de 28 alunos» (Despacho n.º 14 026/2007). No entanto, cinco anos volvidos sobre esse normativo, o Despacho n.º 5106-A/2012, de 12 de abril, república-o em anexo definindo o seguinte em termos de constituição de turmas: «5.2 – As turmas do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 26 alunos, não devendo ultrapassar esse limite». «5.3 – As turmas dos 5.º ao 12.º anos de escolaridade são constituídas por um número mínimo de 26 alunos e um máximo de 30 alunos» (Despacho n.º 14026/2007, republicado).

Evolução do rácio alunos/professor no ensino secundário inferior geral (CITE 2), 2001-2006-2009



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	
2001	:	:	:	13,0	14,5	10,3	15,7	11,2	15,1	9,8	:	13,9	9,9	15,1	13,2	12,7	9,1	11,2
2006	7,9	:	10,9	12,3	12,3	:	15,5	12,3	:	8,0	12,5	14,1	10,4	11,6	10,5	8,5	:	10,2
2009	7,6	:	8,6	12,5	11,5	:	15,1	15,7	:	:	10,1	14,9	10,0	10,2	8,7	7,6	18,4	10,8
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR	
2001	9,9	:	9,8	13,1	9,9	14,8	13,3	14,5	10,9	12,4	17,5	:	:	10,9	:	:	(-)	
2006	9,3	:	10,4	12,6	8,3	12,2	10,2	13,7	9,7	11,4	16,7	:	:	10,3	:	:	(-)	
2009	6,5	:	9,6	12,9	7,6	12,2	7,9	14,0	10,1	11,3	16,1	:	:	9,9	:	11,0	(-)	

Figura 1
Fonte: *Números-Chave da Educação na Europa 2012*, pág.169

nos segundo e terceiro ciclos estava já no ano de 2009 (em 2012 a situação agravou-se ainda mais – cf. nota 39) muito longe destes miríficos 7,6 alunos. Evidentemente que este número, que coloca Portugal como um dos países onde as condições de trabalho pedagógico são das melhores da União Europeia, tendo em conta o número de alunos por turma, não explica as turmas entre 25 e 30 alunos na maior parte dos casos nem, principalmente, o facto de as escolas do interior refletirem a desertificação crescente do país e as assimetrias que teimam em privilegiar, na prática política diária, o litoral em detrimento do levante.

Em escolas que se veem cada vez mais privadas de pessoal docente⁴⁰ – o número de professores desempregados em Portugal não deixa, porém, de aumentar todos os anos⁴¹ –, que não conseguem ter a colaboração e o apoio de um profissional da área da saúde psicológica⁴², que se queixam sistematicamente de falta de pessoal auxiliar – na melhor das possibilidades a falta de técnicos auxiliares de educação é suprida com recurso aos centros de emprego com as implicações de contínua entrada e saída de efetivos e inerente impossibilidade de se criarem raízes e trabalho de equipa sólido e eficiente. Tem-se ainda vindo a assistir a uma constante redução das verbas a atribuir às escolas dos vários níveis de ensino, devendo destacar-se, pela

⁴⁰ A título de exemplo refiro a Escola Secundária com 3.º Ciclo do Distrito do Porto que investiguei, a escola do ‘Bom Sucesso’. Essa escola dispôs, durante 1 ano, do apoio de um professor de Educação Especial. A escola tem mais de 1.000 alunos e havia alguns que tiravam proveito desse apoio. A partir do ano letivo 2005/2006, o professor deixou de poder exercer funções docentes nessa escola. Neste momento se um aluno da cidade onde a escola se situa precisar do apoio de um profissional especializado na área do ensino especial terá que mudar para uma escola da cidade de Braga, que fica a 33 quilómetros daquela, tendo como opção a cidade do Porto a 30 quilómetros também.

⁴¹ A título de exemplo veja-se este artigo tirado do sítio do *Diário Económico*: «O número de professores desempregados mais do que duplicou no ano passado [2011] e o ensino foi o sector que mais cresceu no número de inscritos nos centros de emprego. No final de 2011, eram 7.945 os docentes do secundário e superior e profissões similares que estavam inscritos no Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Mais 120% em relação ao ano de 2010, que terminou com 3.608 professores inscritos nos centros de emprego. Uma percentagem que sobe para 225% quando se compara o número de 2011 com o de 2009, que se ficava nos 2.442» [Em linha] [acedido em 12 de março de 2013, disponível em: http://economico.sapo.pt/noticias/desemprego-entre-professores-disparou-120-no-ultimo-ano_140691.html].

⁴² A mesma escola a que aludo na nota 40, recorreu, durante 7 anos, aos serviços de uma psicóloga, paga “a recibo verde” pelo PRODEP. A partir de dezembro de 2007, data em que cessou esse III.º quadro de apoio, essa profissional passou a ser paga em 50% pela Associação de Pais e Encarregados de Educação e, no restante, pela própria escola no valor de um salário mínimo. Essa verba era conseguida no orçamento privativo da escola e resulta dos lucros do bufete, da papalaria e da cedência de instalações. Quando recebeu uma proposta de trabalho de uma outra entidade com garantias de maior estabilidade profissional optou por sair, não obstante ter tudo feito para que o seu vínculo passasse a ter alguma garantia, considerando, mais a mais, a forma séria e profissional como – consensual e aclamadamente – desempenhou as suas funções durante todos os anos em que aí trabalhou.

importância de que se reveste, a redução dos montantes com que são dotados os estabelecimentos de ensino superior e consequente inevitabilidade de cessação de contratos com docentes, investigadores, bolsеiros⁴³. Ora tal política contradiz a afirmação de que «o investimento na educação e na formação tem um preço, mas os elevados benefícios humanos, económicos e sociais alcançados a médio e a longo prazo ultrapassam os custos» (ME/GAERI, 2006: 7). Veja-se, porém, como os números da despesa em educação e os montantes expressos em milhões de euros pouco ou nada significam quanto ao processo evolutivo da educação em Portugal⁴⁴. De acordo com o Eurostat, Gabinete de Estatísticas da União Europeia, em 2003, apesar de a União Europeia ser constituída por apenas 15 países-membros – mas tendo já em conta os que no ano seguinte passariam a fazer parte integrante de uma Europa a 25 – as «despesas totais com educação expressas em percentagem do PIB» (Comissão Europeia, 2007a: 26-27) colocavam o nosso país no 11.^o⁴⁵ lugar num ranking de 25 países com 5,61% do seu Produto Interno Bruto consagrado à educação da sua população, à frente de, por esta ordem, Áustria, Reino Unido, Letónia, Lituânia, Países Baixos, Malta,

⁴³ No «Discurso de Abertura do Ano Académico», proferido a 12 de novembro de 2008, o Reitor da Universidade de Lisboa comunicou que, de acordo com o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior, interromperia o seu mandato. Durante o seu discurso, António Nóvoa referiu que «pelo quarto ano consecutivo, o Governo aumenta o orçamento do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, e pelo quarto ano consecutivo este é distribuído de forma a favorecer a Ciência e a prejudicar as Universidades. Como se a formação de base dos portugueses fosse um tema menor. Como se fosse possível fazer germinar, em instituições depauperadas, focos de excelência científica. O Governo que nos dá dinheiro – e bem – para contratar, num único ano, quase 100 investigadores doutorados para a “Ciência” é o mesmo Governo que nos impede de recrutar um único professor para o “Ensino”, que nos impede de renovar um corpo docente cada vez mais envelhecido. (...) Portugal tem de decidir, de uma vez por todas, se quer ou não quer ter grandes Universidades, se quer ou não quer ter instituições de referência no Espaço Europeu do Ensino Superior. Ou se prefere, como sempre aconteceu no passado, ter umas instituições remediadas, sofríveis, mais parecidas com “escolas secundárias” do que com Universidades do conhecimento e da ciência que nos habituámos a admirar por esse mundo fora. (...) Foram sempre os governantes que, perante o fracasso das suas reformas, procuraram nela o conforto, para não dizer a desculpa, para os seus insucessos. E também o pretexto para uma inaceitável ingerência na vida interna das instituições» (Nóvoa, 2008: 4-5).

⁴⁴ Numa breve abordagem histórica António Teodoro mostra, de forma clara, que a tradição de investimento em educação em Portugal quase sempre teve sérios déficits «...entre 1851 e 1999, em percentagem do Produto Interno Bruto (PIB) ou em percentagem do Orçamento de Estado, constatámos que até ao último quartel do século XX se verificou uma persistente subalternidade do financiamento estatal da educação, mesmo nos períodos de maior *crescimento económico* e de *estabilidade financeira*: entre 1851 e 1907, a média do orçamento da instrução pública foi da ordem dos 0,2%; só em 1927 as despesas públicas com a instrução atingiram 1% do PIB; entre 1952 e 1965, as despesas com a educação representavam menos de 1,2% do PIB; em 1974, na ocasião da revolução de abril, o que se gastava com a educação representava apenas 1,8% do PIB; somente em 1999 é que, pela primeira vez, Portugal pôde atingir, ultrapassando-a, a média dos orçamentos dedicados à educação pelos países membros da OCDE» (Teodoro, 2003:131).

⁴⁵ «os dados não incluem as despesas da administração local».

Itália, Alemanha, República Checa, Irlanda, Eslováquia, Espanha, Grécia, Bulgária, Luxemburgo, Roménia. Por outro lado e, paradoxalmente, no ano de 2005, Portugal encontrava-se no último lugar na «percentagem de jovens com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos que concluíram, pelo menos, o ensino secundário de nível superior» (Comissão Europeia, 2007a: 28-29) com apenas 49% dos inquiridos tendo concluído esse grau de ensino contra os 91,8% da Eslováquia no primeiro lugar⁴⁶.

Como já referido acima e aqui reafirmado através de outra fonte, o Conselho Europeu define como uma das metas a atingir «...um valor de referência segundo o qual, pelo menos 85% dos jovens deverão ter concluído o ensino secundário até 2010» (Comissão Europeia, 2007b: 5). Em 2012, a Comissão Europeia apresenta a vários órgãos da União uma comunicação onde é dado conta de que: «Com base na apreciação da Comissão e na consulta dos Estados-Membros e das organizações europeias interessadas, a Comissão confirma que os quatro objectivos estratégicos do EF 2020 definidos em 2009 continuam válidos» (Comissão, 2011: 13). Este elemento é definido de forma ideal e se pensarmos que o mesmo significa que em cada 100 jovens 85 deverão concluir os seus estudos secundários não ficamos alarmados. Sobretudo se se tiver em conta que, em 2005, a percentagem – já com 27 países contabilizados – de jovens com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos com o ensino secundário terminado era de 77,4%. Em termos globais está-se a falar de um esforço que permita recuperar 7,6%. Difícil, porventura, mas exequível. Dos 27 países em questão, 8 já tinham atingido essa meta em 2005 e 7 estavam a menos de 5%. Mas em Portugal as coisas são muito diferentes. De acordo com os mesmos indicadores, o nosso país encontra-se em último lugar com apenas 49% de alunos que terminam o ensino secundário. Mesmo Malta, o penúltimo país do *ranking*, encontra-se 4,7 pontos à frente de Portugal. Aquilo que nos é pedido é que, no mesmo espaço de tempo, recuperemos 36%. E isso explica, em grande parte, a forma como a educação se processa no nosso país. A necessidade de fazer cumprir objetivos implica uma redução da qualidade inerente aos *timings* exigidos. Tudo serve para que os alunos fiquem na escola até ao fim do curso, mesmo que não queiram e a escola nada lhes diga. Portugal é um país onde, historicamente, a escola é um corpo estranho aos cidadãos. Onde

⁴⁶ Para que se possa comparar com os elementos anteriormente referidos a propósito do investimento em educação deixo aqui a percentagem de jovens com o ensino secundário terminado nos países que estavam atrás de Portugal nos totais de verbas dotadas à educação: Eslováquia: 91,8%; República Checa: 91,2%; Lituânia: 87,5%; Áustria: 85,9%; Irlanda: 85,8%; Grécia: 84,1%; Letónia: 79,9%; Reino Unido: 78,2%; Bulgária: 76,5%; Roménia: 76,0%; Países Baixos: 75,6%; Itália: 73,6%; Alemanha: 71,5%; Luxemburgo: 71,1%; Espanha: 61,8%; Malta: 53,7% (Comissão Europeia, 2007a: 28-29).

desde há apenas 39 anos a educação passou a fazer parte do quotidiano da totalidade dos jovens. É um país cuja taxa de analfabetismo, em 1970⁴⁷, rondava os 20,5% e que, mesmo em 2000 apresentava 8% de pessoas que «não sabem ler e escrever». Falamos de um país em que as famílias não perceberam ainda completamente a importância de ir à escola. Portugal tem ainda nichos populacionais (muito poucos, é verdade) onde não há luz elétrica, com extensas bolsas habitacionais onde o saneamento básico não está ligado em rede, com pessoas nas zonas mais isoladas do interior para quem a vida continua a ser feita na base de uma agricultura de subsistência. Este é um dos países da União Europeia onde se verificam as maiores assimetrias – entre o litoral e o interior, entre as zonas mais densamente urbanizadas e aquelas onde (e parece cada vez mais), de novo, se faz sentir o êxodo rural e a desertificação. E é neste país que, a ritmo acelerado e por decreto, se querem mudar as mentalidades e resolver, em 10 anos, o que não foi conseguido em 200⁴⁸, sem se querer perceber que, da mesma forma que não se pede a uma árvore que cresça e frutifique num ano, também não se reduz para metade o insucesso escolar nos ensinos básico e secundário até 2009 sem comprometer a qualidade com consequências gravosas para o processo “ensino-aprendizagem” e para todos os atores nele envolvidos⁴⁹. Aliás, a retórica governamental aponta precisamente nessa direção quando afirma que: «a superação destes obstáculos só é possível através da concretização de medidas que coloquem a escola no centro da política educativa, qualificando-a, melhorando o seu funcionamento e a sua organização e os resultados escolares dos alunos» (Ministério da Educação, 2007: 1). No entanto, e ao arrepio do que historicamente é proposto por toda a investigação realizada neste domínio, Portugal tem e mantém um dos mais centralistas sistemas de controlo hierárquico da Europa, apesar de toda a (des)informação que vai sendo passada para a opinião pública quanto aos processos de autonomia da escola⁵⁰. O Ministério da

⁴⁷ De acordo com o censo realizado nesse ano.

⁴⁸ Desde, pelo menos, a governação do Marquês de Pombal com vários diplomas referentes à instrução: «O país tinha a convicção da fraqueza das condições práticas do seu ensino e da urgência de as modificar. Pombal compreendeu esta necessidade de equipamento educacional e prestou-lhe uma atenção, para o tempo, invulgar» (Macedo, 1992: 119).

⁴⁹ Disto mesmo é sintomática a afirmação de Adriano Moreira quando afirmava, a 13 de março de 2002, no fórum “Qualidade e Avaliação da Educação” que «o sistema educativo se manteve a funcionar, sem esforço atempado das estruturas, sem poder evitar os efeitos colaterais das mudanças dos sistemas políticos, sem resposta imediata aos jovens evoluindo pela massificação, sem poder ultrapassar a regra de que as mudanças sociais se verificam em tempo social acelerado e a nossa capacidade de as racionalizar funciona em tempo social demorado» (Moreira, 2002: 377).

⁵⁰ A propósito da autonomia das escolas, Virgínio Sá, conclui o seu artigo em “A Página da Educação” afirmando a esse propósito que «apesar da usurpação de algumas das competências antes atribuídas às escolas, e de não se vislumbrar nenhuma competência verdadeiramente

Educação define a sua política de acordo com critérios concebidos fora das fronteiras do país, juntamente com lógicas nacionais, ambas baseadas maioritariamente em valores de ordem economicista, já o disse, e fá-la chegar às escolas via legislativa e por intermédio das Direções Regionais de Educação. (As DRE são extintas pelo Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro – Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência) e em sua vez é criada, pelo Decreto-Lei n.º 266-G/2012, de 31 de dezembro, a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) em cujo preâmbulo é afirmado que «À DGEstE é atribuída a missão de promover o acompanhamento dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas no desenvolvimento da respetiva autonomia, bem como de assegurar a concretização regional das medidas de administração e o exercício das competências periféricas relativas às atribuições do MEC, promovendo a respetiva harmonização e uniformização de procedimentos, o que conduzirá a uma desburocratização progressiva. Neste sentido, é também atribuída à DGEstE a missão de conceber, organizar e executar as medidas de prevenção do risco, segurança e controlo da violência nas escolas» (Decreto-Lei n.º 266-G/2012: 295). No tocante ao ensino, a verticalidade hierárquica⁵¹ das decisões é de tal forma grande que

nova devolvida às escolas, os proponentes desta proposta ainda nos querem convencer que um dos objectivos da mesma é “o reforço da autonomia da escola”! É certo que o termo está abundantemente semeado pelo texto [projeto de Decreto-Lei intitulado “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário”] (contabilizamos cerca de meia centena de referências ao mesmo). Contudo, a construção retórica da realidade tem as suas limitações» (Sá, 2008: 35).

⁵¹ Quero aqui fazer a destriça entre hierarquia e tutela administrativa: i) a segunda existe quando explicitamente prevista por lei e nos termos que essa lei tenha definido. Para se poder falar de tutela importa que haja juridicamente duas pessoas coletivas de direito público, diferentes, sendo a primeira a pessoa coletiva tutelar e a segunda a pessoa coletiva tutelada. Isto implica que ambas as entidades tenham personalidade jurídica. Em termos de Direito Administrativo, não existe qualquer lei formal ou ato de poder público, em Portugal, que estabeleça que uma escola (jardim de infância, 1.º, 2.º, 3.º ciclos ou secundária) seja detentora de personalidade jurídica; ii) a obrigatoriedade de que o Estado disponibilize um ensino tendencialmente gratuito a todos os cidadãos encontra-se plasmado nos artigos 73.º e 74.º da CRP, de que destaco, neste particular, o exarado na alínea f) do ponto 2 do art.º 74.º: «Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais». Isto exige que o ensino seja ministrado localmente, o que leva à criação de serviços locais detentores de dadas competências que permitam o desempenho da tarefa da Educação. Esses serviços são as escolas. E tal faz delas órgãos do Estado, localmente inseridos, desempenhando – elas – o papel que incumbe ao Estado; iii) isso mesmo implica a consideração do que Diogo Freitas do Amaral designa por *periferia*: «...fala-se modernamente em “periferia” para designar as áreas territoriais em que a Administração actua, situadas fora da capital do País: no centro, em Lisboa, encontram-se instalados e funcionam os órgãos e serviços centrais; na periferia estão e actuam quer os órgãos e serviços locais (regionais, distritais, concelhios ou de freguesia)...» (Freitas do Amaral, 1996: 303); iv) entronca a noção de periferia no articulado pelo ponto 2 do art.º 267.º da CRP onde é dito que «...a lei estabelecerá adequadas formas de descentralização e desconcentração administrativas...»; v) e o que deve ser entendido então pelas noções de descentralização e de desconcentração? Ainda segundo Freitas do Amaral, «...a

é impensável que uma escola possa postergar relativamente ao que lhe é imposto. A “autonomia” existe basicamente em relação a questões que, de tão banais, não são suscetíveis de que haja margem para erros. A liberdade de decidir acontece também, e mais frequentemente do que se possa pensar, quando os superiores hierárquicos (tradicionalmente e até à sua extinção, as Direções Regionais) não sabem que opinião propor e que informações veicular. Nesse caso, passam a responsabilidade da tomada de decisões para os subalternos máximos das escolas que, por receio, a mais das vezes se sentem manietados não decidindo ou agindo de forma tímida e pouco consistente e ‘envergonhada’. Existe sempre a possibilidade de se alterar o que foi anteriormente decidido, ficando em aberto a possibilidade de, a todo o tempo, mais avisada opinião poder vir, no dia seguinte, pôr em causa o que no dia anterior era viável⁵². Ora, este tipo de estratégias assumem-se não

concentração e a desconcentração são figuras que se reportam à organização interna de cada pessoa colectiva pública, ao passo que a centralização e a descentralização põem em causa várias pessoas colectivas públicas ao mesmo tempo» (*idem, ibidem*: 693); vi) a relevância para o que pretendo demonstrar é que, e uma vez que uma escola não é detentora de personalidade jurídica, há que falar dela como tratando-se de um órgão desconcentrado e não descentralizado; vii) importa ainda uma palavra relativa à constituição do Ministério da Educação, de acordo com o definido pela *diretiva de Dezembro de 1972* através da qual o Conselho de Ministros de então delineia «um novo esquema-tipo de estrutura interna dos ministérios civis. (...) A estrutura interna de um ministério civil em Portugal consta, segundo essa diretiva, de seis tipos de serviços, a saber [e entre cinco outros] – organismos dependentes» (*idem, ibidem*: 274-275). Ora, mais adiante, o Professor de Direito Administrativo, diz-nos que «...estes já não são, em bom rigor, serviços integrados na administração do ministério: são, sim, entidades (...) que exercem funções de administração pública no âmbito de um ministério (...), mas que não fazem parte integrante do ministério como tal» (*idem, ibidem*: 278); viii) resulta, do que acima fica dito, inserirem-se as escolas, portanto, e sempre segundo Freitas do Amaral, num sistema de «centralização com desconcentração» ou, por outras palavras, «continuando a existir apenas a pessoa colectiva pública Estado, as competências decisórias repartir-se-ão entre o Governo e órgãos subalternos do Estado» (*idem, ibidem*: 659); ix) esta subalternidade implica que agora faça apelo à noção que suscita esta nota de pé-de-página: a hierarquia, pois, e sempre com Freitas do Amaral: «Em nosso entender, a “hierarquia” é o modelo de organização administrativa vertical, constituído por dois ou mais órgãos e agentes com atribuições comuns, ligados por um vínculo jurídico que confere ao superior o poder de direcção e impõe ao subalterno o dever de obediência» (*idem, ibidem*: 634); x) esse «Vínculo jurídico constituído pelo poder de direcção e pelo dever de obediência: entre superior e subalterno (...) chama[-se] “relação hierárquica”. Não há uma relação jurídica *proprio sensu*, pois não se estabelece entre dois sujeitos de direito como tais, mas entre órgãos e agentes, da mesma pessoa colectiva pública: trata-se de uma *relação inter-orgânica* (*idem, ibidem*: 635); e xi) assim, os órgãos, que são as escolas não são pessoas coletivas públicas, não possuindo, portanto, personalidade jurídica. São um serviço local do Ministério da Educação, inserindo-se na figura da desconcentração administrativa, fazendo parte da administração direta e periférica do Estado e, por tudo isto, estando o Governo em relação a elas na posição de superior hierárquico e, logo, estando elas sujeitas ao modelo de organização administrativa vertical designado por hierarquia e não ao conjunto de poderes de intervenção designado por tutela.

⁵² Considero importante, neste particular, a nota de pé-de-página que frequentemente consta de e-mails emanados das Direções Regionais: «NB: Esta mensagem traduz a opinião do seu autor e de modo algum deve ser tomada como representativa de entendimentos da administração esco-

como verdadeiras medidas de descentralização mas de simples delegação e forma diferida de imposição de medidas questionáveis e impopulares que, não fosse o espectro da penalização a quem não as siga, tenderiam a não ser cumpridas ou sê-lo com grandes reservas. Percebe-se assim, como afirma Licínio Lima (2008b: 2), «um programa de despolitização da administração escolar para manter ou reforçar o domínio político do centro sobre as periferias. As “medidas de política educativa” não s[endo], afinal, exclusivo do centro, cabendo às periferias a sua execução diligente e eficiente».

Diz-nos o sítio do Ministério da Educação, na página relativa à “Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia – Políticas, Educação e Formação”, como já atrás mostrei, que «uma segunda área-chave de intervenção da política educativa tem como objectivo generalizar o nível de ensino secundário (12 anos de escolaridade) enquanto referencial mínimo de qualificação. Este objectivo tem vindo a concretizar-se na expansão e na diversificação da oferta formativa profissionalmente qualificante, nomeadamente através do aumento de vagas em cursos profissionais nas escolas das redes pública e privada, pretendendo-se que as vias profissionais de nível secundário atinjam metade do total de vagas neste ciclo de ensino» (Ministério da Educação, 2007: 1). Porém, à imagem de outros aspetos da implementação das estratégias propostas pela União Europeia, a materialização de tais procedimentos levanta questões assaz complicadas. Todas as pessoas podem e devem matricular-se para concluir o 12.º ano. Isso só lhes traz vantagens. Porém, a motivação pela escola é manifestamente reduzida perante um número crescentemente grande de alunos. A propósito, uso aqui uma passagem sustentada em dados fiáveis, que, embora reportando-se a Inglaterra, deixa perceber a importância de que a escola se reveste para a formação das pessoas até em países de tradição escolar bem mais avançada do que o nosso: «o instituto oficial de formação contínua para adultos de Inglaterra e País de Gales (National Institute of Adult Continuing Education – NIACE) encomendou um inquérito que indicou que apenas 10% das pessoas com idade igual ou superior a 17 anos estavam nesse momento a estudar alguma matéria. Cerca de 24% tinham estudado no período de três anos anterior ao inquérito, mas a maioria, 52%, referiram que não tinham estudado de todo depois de abandonarem a escola» (Hughes & Tight, 1995: 300-301). A escola vai-se tornando um viveiro de problemas potenciados pelo facto de que é consensual que todos concluirão com sucesso esse patamar da escolaridade independentemente dos conhecimentos adquiridos e/

lar ou vinculando deliberações da tutela, excepto quando expressamente mencionados». Este e-mail foi enviado do “GEEASE – Gabinete de Educação Especial e Apoio Sócio-Educativo” mas é apenas um de muitos.

ou da forma como os atinjam⁵³. E isto continua a marcar o *statu quo* da educação portuguesa. Os alunos que frequentam a escolaridade obrigatória e o ensino básico têm um percurso académico cada vez mais frágil. Portugal, como membro da OCDE, tem vindo a participar numa monitorização, levada a cabo por esse organismo, através da realização de provas tendentes a despistar o nível de literacia em Leitura, Matemática e Ciência de jovens de 15 anos que frequentem o 7.º ano de escolaridade ou mais. Esses testes que fazem parte do PISA, realizam-se todos os 3 anos (2000, 2003, 2006, 2009, 2012) e têm vindo a incluir, a cada ciclo que passa, um número crescente de países. Estes testes têm servido como elemento de análise à União Europeia para perceber o estado da educação entre os 27. Portugal participou em todos os momentos de avaliação e em todos eles a prestação dos alunos envolvidos foi manifestamente insuficiente. No sítio do portal do Governo relativamente ao ciclo PISA 2003 podem encontrar-se dados relativos a Portugal cujas conclusões são ainda mais preocupantes quanto é notória a discrepância entre a retórica governamental sobre o assunto e as medidas que, diariamente, são tomadas para que, supostamente, este estado de coisas se altere ao arrepio das opiniões dos intervenientes em todo o processo educativo: «1 – Em todos os domínios avaliados – leitura, matemática, ciências e resolução de problemas – os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho modesto, uma vez comparado com os correspondentes valores médios dos países do espaço da OCDE. (...) 3 – Na literacia matemática, área predominante no PISA 2003, verificou-se existir uma percentagem demasiado elevada de alunos portugueses de 15 anos com nível de proficiência inferior a 1, o que configura uma situação grave para cerca de 1/3 dos nossos estudantes. (...) 6 – Na resolução de problemas, os alunos portugueses de 15 anos têm um desempenho médio significativamente inferior ao da média da OCDE. (...) 7 – Existe uma associação positiva entre

⁵³ A propósito de duas alunas de um CEF (Curso de Educação e Formação) com muito elevado número de faltas, quando o Conselho Executivo da escola perguntou o que deveria ser feito, tenha-se em linha de conta o seguinte texto redigido de acordo com indicações fornecidas pela DREN: «Deverá ser estabelecido entre o formador de cada domínio e as formandas em questão um contrato pedagógico (não é necessário que seja formalizado e assinado, basta que sejam reduzidas a escrito algumas orientações dos formadores, utilizando o caderno diário), no sentido de atribuir às alunas um conjunto de tarefas/actividades que lhes permitam atingir resultados de aprendizagem iguais aos dos restantes formandos. Esta recuperação das horas perdidas pode fazer-se até ao final da formação, ou seja, até maio de 2008. O trabalho a desenvolver pelas alunas pode ser feito nos seguintes espaços: – Escola: biblioteca, clubes, salas de informática, sala de estudo, etc.... – Em espaços exteriores à escola: biblioteca municipal, residência das alunas e outros espaços públicos de cariz educativo/cultural que se entendam adequados para a realização das tarefas propostas. Todas as horas cumpridas pelas formandas no âmbito do contrato referido deverão ser registadas em cópia de folha de livro de ponto, por domínio, devidamente datadas e assinadas pela formanda e pelo formador respectivo. Estas folhas devem ficar no processo técnico pedagógico e ainda no processo individual das formandas».

o desempenho médio dos alunos de cada país e o rendimento nacional e o gasto por aluno neste país. Se ajustássemos o desempenho médio de cada país aquele que seria de esperar se as condições sociais e económicas fossem médias, Portugal melhorava substancialmente a sua posição relativamente aos restantes participantes. (...) 13 – Na literacia matemática verificou-se a existência de diferenças entre os perfis das famílias dos alunos com alto nível de literacia e dos alunos com baixo nível de literacia. Os melhores resultados do PISA tendem a identificar-se com alunos provenientes de famílias em que os bens culturais, os recursos educacionais, os níveis de educação e o *status* profissional são mais elevados» (PISA, 2005).

Importa dar clara conta de que tal instrumento de medição e de avaliação externa é consideravelmente redutor em termos de real interpretação da aquisição de conhecimentos feitos pelos seus intervenientes, tanto mais que as áreas em apreço são basicamente o cálculo matemático e a compreensão escrita a língua portuguesa. Há, porém, elementos que, independentemente das reservas com que se encare tal forma de avaliar competências, não devem ser ignorados: «o sistema educativo português tem claras dificuldades em apoiar a maioria dos seus alunos na aprendizagem de um conjunto muito relevante de competências. Apenas uma minoria de alunos parece estar a conseguir desenvolver bem os saberes propostos no currículo nacional» (Fernandes, 2008: 291). E esta dificuldade não se limita apenas ao domínio do desempenho em avaliações internacionais. De facto, há também literatura que se mostra reticente quanto à relação existente entre o que é a avaliação interna e os níveis que os alunos conseguem atingir nos exames nacionais: «...verificou-se que, tal como acontece no ensino secundário, as classificações obtidas pelos alunos nos exames foram, na grande maioria dos casos, inferiores às classificações internas atribuídas pelos professores. Por exemplo, dos alunos que se apresentaram a exame com uma classificação interna de *três*, apenas cerca de 20% manteve essa classificação no exame, enquanto que mais de 3/4 viram a sua classificação baixar para *um* ou para *dois*.

«Em 2002, 2003 e 2004 os alunos do 9.º ano de escolaridade realizaram avaliações em Matemática que não tinham efeitos na sua progressão e na sua certificação. Os resultados globais dessas avaliações e os dos exames de 2005 e de 2006 mostram que, ao longo destes anos, tem havido uma estabilidade que é bastante preocupante» (*idem, ibidem*: 287). (Comparem-se os dados aqui referidos com os valores constantes da figura 21, p. 206 e figura 22, p. 207, relativos à escola estudada).

Independentemente do posicionamento quanto à validade e veracidade dos resultados das avaliações quer externas quer internas, parece que não podemos entender a visibilidade da avaliação interna em Portugal de forma

positiva. Concluo esta parte com a explícita crítica que Almerindo Afonso deixa na sua tese de doutoramento: «Nada deverá, no entanto, contribuir para justificar [...] que a escola básica se tenha tornado uma escola mais injusta e selectiva: não há pior selectividade do que aquela que permite uma transição ou aprovação escolar com défices de aprendizagem em conhecimentos essenciais quando se sabe que, mantidas as mesmas condições e causas que lhe deram origem, elas serão necessariamente cumulativas ao longo de toda a escolaridade, muito provavelmente, irreversíveis» (Afonso, 1998: 317).

Na parte seguinte farei uma rápida incursão por alguns dos sistemas educativos de países membros da União Europeia. Aí, veremos que as coisas, relativamente à forma como a avaliação dos alunos é feita, não são muito diferentes do que se vai passando em Portugal, apesar daquilo que vai sendo dito a esse propósito quando se pretende que países do Norte da Europa têm conceções de avaliação e de transição substancialmente diferentes das que se verificam em terras lusas.

5. O Ensino na União Europeia

Percebe-se que, atualmente, ainda não se pode falar de uma política verdadeiramente europeia da educação que uniformize a forma como os 27 países membros encaram os processos educativos e, dentro deles, a avaliação dos alunos. De acordo com a investigação que foi possível fazer, pode dizer-se que existem basicamente dois padrões de atuação face à forma como a avaliação dos alunos é feita.

Segundo a Comissão Europeia (2005: 277), «Os países não gerem da mesma forma as dificuldades escolares dos seus alunos⁵⁴», sendo mesmo sustentado que «a organização da escolaridade obrigatória é muito variada na Europa» (*ibidem*: 280). Percebe-se, porém, que, apesar de a regra ser a não retenção de alunos com fraco aproveitamento no ensino primário, essa possibilidade está contemplada na generalidade dos países, mesmo no Norte da Europa: «Em muitos países, os alunos que não dominam suficientemente os conhecimentos exigidos no final do ano lectivo ou que não são considerados maduros para transitar para o ano seguinte podem repetir o ano. A decisão de fazer com que um aluno repita o ano é deixada à consideração do estabelecimento de ensino» (*idem, ibidem*: 277). Nalguns casos, a sua aplicabilidade confina-se a razões de manifesta impossibilidade de transição

⁵⁴ Nas citações foi utilizada a versão em linha do texto “Chiffres clés de l’éducation en Europe 2005”, em português com o título “Números-Chave da Educação na Europa 2005”, pp. 259-288 e pode ser encontrada em http://bookshop.europa.eu/eubookshop/FileCache/PUBPDF/NCAF05001PTC/NCAF05001PTC_002.pdf.

como por doença prolongada ou quando os alunos de todo não conseguem atingir níveis que lhes permitam seguir o ensino⁵⁵.

Apesar de a passagem de ano constituir a norma, parece-me bastante importante mostrar que a transição do ensino primário para os níveis superiores se faz tendo em conta, na generalidade dos países, o aproveitamento escolar anterior. Dizem-nos os indicadores relativos ao ano letivo 2002/2003 que existem quatro grandes grupos de países. Há países cuja transição acontece sem que o ensino esteja estruturado de forma mais ou menos estanque, por ciclos de escolaridade, e sem que haja necessidade de um certificado de conclusão de um grau de ensino para que a passagem para o seguinte se verifique. Num segundo grupo de países, a transição só é feita depois de concluído o último ano do ‘ensino primário’⁵⁶. É relevante o facto de, na França e no Reino Unido, a admissão no ‘ensino secundário inferior’ ser feita automaticamente quando o aluno atinge idade para tal e – depreende-se – independentemente de ter ou não atingido os objetivos definidos para o ensino primário (veremos adiante que apesar desta grande ‘democraticidade’ no ensino o panorama nestes países – Reino Unido, sobretudo – não é tão simples como parece). Em países como a Alemanha, Áustria, Países Baixos e Luxemburgo a progressão não se faz apenas recorrendo ao aproveitamento mas tendo também em conta a opinião do conselho de turma e/ou do órgão diretivo da escola. Por fim, num quarto grupo de países, a transição do ensino primário para o ‘secundário inferior’ está sujeita à emissão de um certificado que reconhece a conclusão do grau anterior de ensino. Esta

⁵⁵ A este propósito «mesmo nos países que optaram por uma transição automática, pode acontecer que os alunos repitam um ano em circunstâncias excepcionais. Estas variam entre os países: pode tratar-se de um período de ausência muito longo (por razões de doença) durante o ano lectivo ou de uma repetição recomendada por pessoas competentes exteriores à escola (psicólogos, médicos, assistentes sociais, etc.)» (Comissão Europeia, 2005: 277).

⁵⁶ De acordo com as classificações e terminologia adotadas pela Comissão Europeia, há 6 níveis de ensino consignados e que são designados CITE (Classificação Internacional do Tipo da Educação). No âmbito deste trabalho considerarei os níveis CITE 1 (Ensino primário: Nível de ensino que geralmente se inicia entre os 5 e os 7 anos de idade, obrigatório em todos os países e que tem normalmente uma duração de 4 a 6 anos. Em Portugal corresponde aos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico), CITE 2 (Ensino secundário inferior. Completa o programa de base iniciado no ensino primário, recorrendo contudo a um modelo de ensino/aprendizagem mais estruturado em torno de disciplinas. A conclusão deste nível de ensino corresponde, normalmente, à conclusão da escolaridade obrigatória. Em Portugal corresponde ao 3.º ciclo do ensino básico) e CITE 3 (Ensino secundário superior. Este nível inicia-se geralmente depois de concluída a escolaridade obrigatória. A idade de admissão situa-se normalmente entre os 15 ou 16 anos. Em geral, o acesso é condicionado à conclusão com aproveitamento da escolaridade obrigatória e a outros requisitos mínimos. O ensino a este nível é frequentemente mais estruturado em disciplinas do que o ensino secundário inferior. A duração normal deste nível varia entre os 2 e 5 anos. Em Portugal corresponde ao ensino secundário). (Fonte: Comissão Europeia, 2005: 305). Em 2009, a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, impõe que a escolaridade obrigatória, em Portugal, se faça até aos 18 anos, ou seja, até à conclusão do 12.º ano.

passagem é definida de acordo com os níveis de trabalho atingidos durante o ano letivo e/ou durante o ciclo primário para países com uma estrutura de ensino obrigatório não única. De realçar que «em praticamente todos os países, este certificado é concedido pela escola sem controlo externo» (*idem, ibidem*: 281), isto é, sem haver recurso a exames de avaliação elaborados fora do estabelecimento de ensino.

Quanto ao grau de exigência para a progressão dos alunos, em variados países membros da U. E., ao contrário do que é comumente considerado, a entrada em determinado tipo de escolas é feita com elevados padrões de rigor, começando desde bem cedo a triagem dos melhores e isto em países relativamente aos quais o discurso oficial de igualitarismo é uma constante: «Na Irlanda do Norte e em algumas regiões da Inglaterra, a admissão a determinadas escolas selectivas faz-se por concurso» (*idem, ibidem*: 280). «Os alunos que concluíram o ensino primário são orientados para diversos tipos de escolas, em função dos respectivos resultados. Na Alemanha, é a recomendação da escola primária que determina o prosseguimento do percurso escolar do aluno ou que o orienta, ou aos pais, na escolha» (...) (*idem, ibidem*: 281). No caso da Alemanha, as coisas são bem diferentes do que é dito em *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*. O sistema escolar alemão estratifica-se em três diferentes tipos de escolas desde o final do ensino primário, e a entrada nestas escolas não se faz de qualquer forma. Apesar de a Alemanha ser uma federação e cada Estado (Bundesland) ter uma certa autonomia, o que se passa é que, mesmo nos Estados mais 'democráticos', há uma feroz seleção que apenas se encontra diferida no tempo, passando do final da escola primária para o final do equivalente ao nosso segundo ciclo. Vejamos como é estruturado esse ensino. No 'Gymnasium' são aceites apenas alunos de excelência, aqueles cuja média no final do primário equivale aos nossos alunos de nível 5. Estes alunos são direccionados para e poderão facilmente ter acesso às melhores universidades alemãs. Na 'Realschule' são aceites alunos que tenham conseguido atingir níveis médios no final do primeiro ciclo. Mais tarde, a esmagadora maioria destes alunos destinam-se a cursos médios e/ou superiores técnicos com direito a bacharelato. Em alguns Estados, paralelamente às 'Realschule' existem escolas designadas 'Gesamtschule'. Estas escolas piloto incluem alunos com experiências as mais diversas em termos de escolaridade, independentemente das notas que tenham alcançado. Estes estabelecimentos de ensino são supostos fazer uma abordagem do ensino semelhante à que é feita nas escolas básicas e secundárias existentes em Portugal. Porém, também aí podem ser perccionados níveis de percurso diversos. De facto, o patamar de partida e de chegada são tudo menos iguais para todos. Se aqui refiro este aparente

preciosismo terminológico é porque o adjetivo ‘gesamt’ significa ‘junto’, ‘em conjunto’ e, teoricamente, esta seria uma escola onde a clivagem menos se faria sentir. A realidade é, porém, bastante mais desprestigiante. De facto, o currículo escolar é igual a todas as disciplinas menos três. Em alemão (língua materna), inglês e matemática os alunos são inseridos nas turmas de acordo com os níveis atingidos. Existem três cursos diferentes A (para alunos de nível cinco), B (para alunos que se encontram nos níveis três alto e quatro) e C (para os restantes alunos com rendimento escolar de expressão mais modesta). Como se percebe, a nomenclatura mais não é do que uma expressão «politicamente correta». Finalmente, nas ‘Hauptschule’ são admitidos alunos de nível fraco e que, na maior parte dos casos, estão condenados a seguirem cursos profissionais que os levarão ao mundo do trabalho destinado a profissionais de baixa qualificação académica. É verdade que existe permeabilidade entre os três tipos de escolas/níveis de exigência de ensino. No entanto, ela só é possível através da realização de exames e só alunos que aí consigam sucesso poderão mudar de tipo de escola. Por outro lado, o sistema alemão introduziu, há relativamente pouco tempo, um regime de avaliação externa no final do ensino ‘secundário de nível superior’ que se materializa na realização de exames.

Continuando a abordagem dos procedimentos em escolas de países germânicos confira-se que «na Áustria, para ser admitido num estabelecimento de ‘ensino secundário inferior’ do nível académico seguinte (*allgemein bildende höhere Schule*), o aluno deve ter completado o quarto ano do ensino primário e obtido a menção de ‘Excelente’ ou ‘Bom’ em Alemão e Matemática».

Outro aspeto importante a ter em conta é a existência, em cada vez mais países membros da União Europeia, de exames externos de avaliação no final da escolaridade obrigatória. Realmente, a realização de exames por parte dos alunos deixou de ser a exceção para passar a ser a regra, ainda que com valências e níveis de rigor diversos. A seguinte citação mostra claramente qual a orientação da generalidade dos países membros da União Europeia: «Em vários países, a nota atribuída pelos professores é ponderada com uma nota externa (os resultados obtidos na prova externa, por exemplo) ou elaborada com base em critérios estabelecidos por uma autoridade externa. Na Irlanda, em Malta, no Reino Unido e na Roménia, a nota final é atribuída por pessoas exteriores ao estabelecimento de ensino».

Penso ter deixado claro haver, na generalidade dos países membros da União Europeia, uma corrente que apresenta duas principais linhas de força: a existência, de facto, de exames nacionais que tentam mostrar se os conteú-

dos curriculares foram ou não aceitavelmente assimilados, permitindo assim a passagem daqueles que frequentam as escolas dos vários Estados-Membros e, ainda, uma crescente corrente mercantilista que propõe vários tipos de escolas de acordo com as prestações dos alunos – e das famílias, importa não o ignorar – tornados clientes de uma mercadoria cultural designada educação. Não obstante todo o discurso europeu e europeizante de igualdade de oportunidades, a caracterização dos sistemas escolares indiciam que não só à saída se verificam clivagens, mas também, e de forma cada vez mais evidente, à entrada para o mundo da escola. Apesar de tal cenário ainda não ter em Portugal a expressividade de outros países – nomeadamente anglosaxónicos e germânicos –, há crescentes indicadores que o caminho se prepara para ser percorrido por tais vias. É caso para citar George Orwell, no seu *O triunfo dos porcos*: «Todos os animais são iguais mas alguns são mais iguais do que outros» (Orwell, 1981: 113).

E será justamente essa desigualdade na “igualdade” que continuarei a equacionar nos capítulos seguintes.

Capítulo II

São todos iguais embora uns sejam mais iguais do que outros

1. O currículo: entre o discurso e a prática

“O que ensinar, quando, como e com que meios?”
(CRE, 1987: 193)

A existência de sistemas educacionais na esmagadora maioria dos 196 países atualmente existentes⁵⁷ não significa que em todos eles aquilo que se ensina seja exatamente igual. Apesar dos partidários de uma «Cultura Educacional Mundial Comum» advogarem a existência de um «currículo mundial»⁵⁸, para os defensores de uma «Agenda Globalmente Estruturada para a Educação» (AGEE) está-se antes, perante processos de decisão definidos em Organizações de caráter global criadas e mantidas por países que se têm assumido como detentores d«A» verdade que deve ser universalmente seguida, pois os avanços civilizacionais por eles patenteados são tidos como os mais credíveis, justos, sãos e economicamente viáveis⁵⁹.

Tendo em conta este ponto de vista, e em consonância com o que tenho vindo a afirmar, os *curricula* escolares que se encontram nos mais diversos países são produto de imposições feitas de forma indireta e a que os decisores políticos nacionais aderem pois, para além dos benefícios que daí

⁵⁷ Apesar de parecer de contabilidade simples, a verdade é que as fontes não são unânimes quanto ao número exato de países existentes. Em 2013, pode afirmar-se com segurança que o último país a tornar-se independente foi o Sul do Sudão, em junho de 2011, que a ONU é constituída por 193 países, que o Kosovo e o Vaticano sendo países independentes não fazem parte dessa organização e que o departamento de estado dos Estados Unidos da América reconhece 195 países em todo o mundo.

⁵⁸ Contrariando esta assunção, Roger Dale defende que «...a existência de um currículo mundial tem, mais do que ser assumida, de ser demonstrada (...) [apesar de] alguns aspectos dos sistemas educativos se funda[re]m em “guiões” comuns. Isto não justifica as pretensões de um “currículo mundial”, se por isso quisermos significar que o conteúdo dos programas educacionais de todos os estados-nação é o mesmo» (Dale, 2001: 166).

⁵⁹ Isto mesmo nos afirmam John Meyer *et al.* ao referirem que «a definição e a organização hierárquica de tais corpus de conhecimento são assim e em larga medida prescritas ‘externamente’». No centro dessa prescrição encontra-se um discurso ‘racional’ relativamente à forma como a socialização das crianças em várias temáticas se encontra ligada à autorrealização do indivíduo e, em última instância, à construção de uma sociedade ideal. O discurso é altamente estandardizado e de caráter universalístico» (Meyer, Kamens *et al.*, 1992: 65). (Aspas no original).

advêm em termos financeiros, ajudam a colocar os seus países no pelotão da frente das nações mais conceituadas⁶⁰. Não se entenda, porém, que a passagem de qualquer diretiva supranacional (independentemente da área em que ocorre) se faz de forma direta e exata, sem contestações, sem alterações, sem ‘nacionalização’ dessas imposições. Há sempre, por um fenómeno de indigenização⁶¹ ou de hibridização⁶², uma recontextualização (usando a terminologia de Bernstein) das várias políticas, de acordo com a realidade dos países a que elas se destinam: «...é possível compreender que as políticas curriculares nacionais, ainda que se baseiem em princípios reguladores de controle e poder externos, nunca serão desenvolvidas como mera reprodução de directrizes internacionais. Processos de recontextualização ocorrem, seja pela actuação dos campos de produção e de controle simbólico nacionais, seja pela actuação do campo recontextualizador pedagógico do país em questão, seja ainda pelas tensões e características específicas do campo recontextualizador oficial nacional e dos contextos escolares» (Lopes, 2002: 100). Mas, não obstante os referidos processos indigenizadores, esta globalização curricular não deixa de se afirmar através da igualização de matérias a serem lecionadas e com níveis de importância e relevância que têm, por vezes, pouco a ver com as realidades dos países onde são ensinadas. Está-se perante uma espécie de ‘pronto-a-vestir’ educacional, uma lógica de ‘one size fits all’⁶³ que acaba por tudo terraplenar, tendendo a eliminar assim as particularidades que possam destoar no interior de culturas que, mesmo que

⁶⁰ Confira-se, neste particular, a afirmação de Roger Dale: «Isto acontece na medida em que a “legitimidade” dos estados enquanto estado “como deve ser” deriva da conformidade com a norma, e a norma neste caso são os sistemas educativos dos países dominantes. A adopção destes sistemas e das categorias curriculares associadas é um sinal das pretensões do estado-nação a ser um país “como deve ser”» (Dale, 2001: 162). (Aspas no original).

⁶¹ Há uma grande variedade de termos que remetem basicamente para a mesma ideia. Nomes como “indigenização”, “hibridização”, “tradução”, “recontextualização” ainda que não sendo rigorosamente iguais, são usados de forma sinónima para dar conta de fenómenos de apropriação/imposição de políticas supranacionais alterando-os de acordo com necessidades percencionadas localmente e de acordo com «as particularidades locais do processo de elaboração e de execução de políticas...» (Ball, 1998: 122).

⁶² Quem o diz é Jürgen Schriwer: «...a difusão internacional do saber adquirido, dos modelos de organização, dos esquemas de resolução dos problemas ou das políticas, é objeto, por parte dos grupos culturais ou nacionais que lhe fazem referência, de procedimentos específicos de reinterpretção e de adaptação por reapropriação» (Schriwer, 1997: 18).

⁶³ Importa, porém, não perder de vista que a essência da expressão acaba por ter implícito um carácter positivo, por antítese à leitura literal negativa que ela estatua e com cujo sentido é aqui usada, ou seja, a sua conotação de valor mais inclui «a ideia de que existem objetivos comuns de aprendizagem para todas as crianças independentemente dos seus interesses e capacidades. A frase implicitamente advoga a individualização, tanto quanto possível, da educação – um altamente defensável ponto de vista, uma vez que uma instrução individualizada e tutorial é, de acordo com o geralmente aceite, a mais efetiva forma de escolarização» (Hirsch, 1996: 261).

ancestrais, sejam diferentes. Mas porquê a necessidade de tal ‘isomorfismo’⁶⁴ educativo? Como respostas ocorrem-me o expressionista «Metropolis» de Fritz Lang e o incontornável «1984» de Orwell, bem como a noção de que a nivelção por baixo auxilia à implementação de ambientes pan-ópticos que levam a um controlo crescente do cidadão⁶⁵. As razões para tudo isto devem, novamente, ser encontradas na ânsia capitalista do lucro e são tão antigas quanto a própria história da exploração do ser humano⁶⁶. Basta-nos aqui, porém, recuar ao século XIX e à Revolução Industrial para perceber de forma mais detalhada as razões pelas quais a escolaridade passou a ser sinónimo de primazia cultural e o porquê de cada vez mais operários passarem a ser obrigados a ir à escola. A «Educação das Massas» nunca teve como finalidade a educação mas, tão somente, a instrução que não é – apesar de ser vulgarmente utilizada indiferentemente – a mesma coisa⁶⁷. Em *A Terceira Vaga*, Toffler dá-nos uma interessante percepção das coisas quando afirma que «estruturada segundo o modelo da fábrica, a educação em massa ensinava escrita, leitura e aritmética básicas, um pouco de História e outras matérias. Este era um curriculum «descoberto», muito mais fundamental. Consistia – e ainda consiste em muitas nações industriais – em três cursos:

⁶⁴ Parece-me importante dar conta de que o texto dos documentos preparatórios da CRSE, (e assinado por três autores dos quais dois vieram a ser Ministros da Educação de Portugal, respetivamente, Roberto Carneiro e Marçal Grilo) mostra de forma muito explícita a existência de tentativas de acordo que sustentam a minha afirmação de um dado isomorfismo curricular: «O ensino básico tem vindo a constituir objecto de análise e discussão em muitos países face à necessidade de fazer conciliar objectivos de formação básica (escolares e educativos) com a multiplicidade das matérias e atividades consideradas desejáveis para a sua concretização. Na maioria desses países tem-se procurado definir o que é designado por “core curriculum”, currículo central ou básico,...» (CRSE, 1987: 199).

⁶⁵ Acho interessante referir aqui um dos comentários que George Orwell fez ao seu “Mil Novecentos e Oitenta e Quatro” e que ajuda a clarificar o meu ponto de vista: «Foi inventado por alguns críticos de 1984 que a opinião do autor consistia em dizer que algo semelhante àquilo narrado no livro, ou disso próximo, irá acontecer nos próximos quarenta anos no mundo ocidental. Tal não é exato. Não esquecendo que o livro, no fim de contas, é uma sátira, penso que algo como 1984 *poderá* acontecer. (...) A moral desta situação perigosa e aterradora é simples: *Não permitam que isso aconteça. Depende de vocês*» (Orwell, 2002: 323). (Itálico no original).

⁶⁶ Da exploração ancestral do ser humano pelo ser humano assente na mais primária ambição de acumulação de riqueza nos dá conta esta passagem de Engels: «...as condições económicas gerais (...) na fase superior da barbárie minavam já a organização gentílica da sociedade, e acabaram por fazê-la desaparecer, com a entrada em cena da civilização. (...) A ambição mais vulgar tem sido a força motriz da civilização, desde os seus primeiros dias até ao presente; o seu objectivo determinante é a riqueza, e outra vez a riqueza, e sempre a riqueza – mas não a da sociedade, e sim a de tal ou tal mesquinho indivíduo» (Engels, 1976: 209-234).

⁶⁷ Sobre a escola, enquanto mero veículo transmissor de instrução, quero aqui reafirmar que «na trágica década de 30, Heidegger compreendeu claramente que a escola se enganara no caminho: que fora pervertida pela sociedade unidimensional (...), tornando-se escola unidimensional, tornando-se instrumento da sociedade industrial e veículo da sua ideologia» (CRSE, 1987: 60-61) tal como Alvin Toffler refere – com recurso a exemplos – em a “Terceira Vaga”.

um de pontualidade, outro de obediência e outro de trabalho de rotina, repetitivo. O trabalho fabril requeria trabalhadores que chegassem a tempo, especialmente gente para as linhas de montagem. Requeria trabalhadores que aceitassem ordens sem as questionar, uma hierarquia gestora. E requeria homens e mulheres preparados para mourejarem em máquinas ou em escritórios, a desempenhar operações brutalmente repetitivas. (...) as escolas da Segunda Vaga transformaram geração após geração de jovens numa força de trabalho dúctil e arregimentada do tipo exigido pela tecnologia electromecânica e pela linha de montagem» (Toffler, 2003: 33-34).

No entanto, e como já afirmei anteriormente, encontra-se enraizada no senso comum e é sistematicamente trabalhada a ideia que, não obstante a evidência da existência de uma escolarização para o proletariado por razões de mera produtividade, o objetivo da massificação do ensino se deve à promoção de um dado tipo de progresso social. Veja-se por todos o que, a este propósito, nos diz o texto *School Knowledge for the Masses: world models and curricular categories in the twentieth century*, de John Meyer «...a educação de massas, durante toda a modernidade, não tem sido apenas altamente valorizada, como tem sido vista como um método científico ou racional de produzir progresso social» (Meyer, Kamens, Benavot, Cha & Wong, 1992: 171).

Esta problemática afigura-se pouco consensual pois: por um lado, há que fazer frente a enraizadas ideias feitas que veem a escola como meio de resolver questões de instrução social e cívica e, por outro, como meio de apetrechamento para um mundo que se esperaria ser do trabalho mas que o é cada vez menos. E esta dupla valência tem que ser resolvida através de opções curriculares arbitrárias e sempre discutíveis mas que consensualmente pouco têm conseguido fazer para resolver o problema que é a perceção que os alunos vão tendo e demonstrando *ad infinitum*, da inutilidade daquilo que a escola tem para lhes ensinar no atual estado das sociedades ocidentais.

De forma muito sucinta referirei aqui as distinções referidas na Proposta Global de Reforma apresentada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) no seu relatório final, de julho 1988. De cinco possíveis lógicas suscetíveis de estruturar um possível currículo⁶⁸ de acordo com diferentes tónicas a considerar e os objetivos que se pretendem atingir, a CRSE assume como sendo a que melhor pode dar conta dos desafios que se põem à escola portuguesa a «lógica pedagógica ou formativa» que engloba o que de melhor se encontra nas outras quatro tendo ainda a mais-valia de apresen-

⁶⁸ O Relatório Final da CRSE menciona que «o currículo pode (...) ser organizado em obediência a vários tipos de lógica. Mencionam-se as seguintes: a lógica epistemológica, a psicológica, a corporativa e a pedagógica ou formativa» (CRSE, 1988: 97).

tar uma preponderância “alunocêntrica”⁶⁹ (CRSE, 1988: 97-98). Mas, para além destas quatro formas (cf. nota 68) de conceber o currículo, poder-se-á dar conta de outras, relativamente às quais pretendo acentuar o meu distanciamento por contraposição ao meu posicionamento não só científico como ideológico.

Assim, existem ainda posicionamentos teóricos que preconizam «...o repúdio dos currículos e a sua substituição por projectos...», tal como Nuno Crato critica no seu *O ‘Eduquês’ em Discurso Directo* (Crato, 2006: 15). Outros há que veem o currículo como «um conjunto rígido de programas disciplinares, individualizados e desarticulados, definidos por grupos restritos de professores e técnicos de educação, no âmbito dos serviços educativos centrais» (Bárrios, 1999: 89). Por fim, outros posicionamentos mais moderados mas também simultaneamente mais exigentes e dos quais comungo, como sejam o de José Augusto Pacheco (2007: 128) que afirma ter «do currículo um sentido de projecto social que implica a existência de currículo nacional, ou de currículo comum, cuja realização não se faz pela totalidade como acontece actualmente nas escolas, mas pelo cumprimento daquilo que é comum e daquilo que pode ser valorizado por cada escola», bem como a de académicos que concebem o currículo «como corpo de aprendizagens significativas e competências entendidas em sentido lato e de espectro largo⁷⁰ (...) pressup[ondo] a necessidade de valorizar, quer as aprendizagens sociais, emocionais quer as aprendizagens académicas, teóricas e práticas» (Bárrios, 1999: 89).

Não basta falar de aprendizagem e de competências. Temos que nos entender relativamente ao que tais noções podem significar como ponto de partida para a interpretação da forma como tais desideratos vêm ou não a realizar-se. José Augusto Pacheco (2007: 95) afirma: «...o percurso de formação do aluno é definido pelas *competências essenciais*, ou seja, *competências gerais* da educação básica, que definem o perfil à saída do ensino básico, e *competências específicas*, correspondentes às situações de aprendizagem previstas para as áreas/disciplinas». Parece-me central perceber que há mais de vinte anos a CRSE claramente associa a competências a noção de “mínimos

⁶⁹ A aproximação que aqui faço aos textos da CRSE, que considero seminais para a compreensão da Reforma do Sistema Educativo e da sua evolução não deve ser entendida como minimamente exaustiva das rotulagens existentes de currículo. De facto, José Augusto Pacheco refere-se a «inúmeras classificações existentes» (Pacheco, 2007: 124).

⁷⁰ O currículo pode ser considerado em sentido restrito ou em sentido lato. Tal como Pacheco e como Bárrios é também esta a conceção que partilho, na esteira do texto do Relatório Final da CRSE: «Em sentido restrito, o *currículo* é constituído pelo conjunto das actividades lectivas, ficando fora dele todas as actividades não-lectivas, ainda que reconhecidamente de grande interesse educativo. Em sentido lato, o *currículo* coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre» (CRSE, 1988: 97).

essenciais” como sendo «os objectivos e conteúdos programáticos considerados indispensáveis para o prosseguimento dos estudos. (...) Devem ser atingidos por todos os alunos, embora em graus diferentes» (CRSE, 1987: 141).

Merece este assunto particular atenção pois esta investigação aponta o currículo como um local central de educação onde o pior e o melhor podem acontecer, servindo este para justificar bons e maus resultados de acordo com as necessidades do momento e o posicionamento dos atores – sejam alunos, professores ou pais e encarregados de educação⁷¹. Partilhando a segunda conceção acima referida de Bárrios distancio-me de algumas conceções teóricas de currículo como forma de Educação. A propósito, referirei várias experiências cujos resultados não se mostraram os melhores.

Atualmente, um dos mais reputados posicionamentos teóricos é a designada Teoria Crítica⁷². Apesar dos seus defensores entenderem que as suas propostas de uma educação emancipatória e multicultural são as mais válidas, a verdade é que «a experiência docente de [Elizabeth] Ellsworth na Universidade de Wisconsin-Madison, em que tentou colocar em prática, na sala de aula, princípios enfatizados por essa teoria – fortalecimento do poder, voz do estudante e diálogo –, parece ter apresentado resultados contrários aos esperados, levando mesmo ao reforço de eurocentrismo, racismo, sexismo, classismo e educação bancária. Segundo a autora, a aplicação da teoria crítica não se mostrou efectiva: «a supervalorização de uma dada racionalidade, o tom iluminista do discurso, a secundarização da emoção envolvida na experiência da opressão, bem como a impossibilidade de empatia acabaram inviabilizando o diálogo» (Moreira & Macedo, 2002: 27). Por outro lado, importa questionar de forma central o facto de não ser menos relevante que Cortesão nos informe que «...um trabalho de Birksted que, através de uma longa e paciente pesquisa de observação participante com um grupo de jovens, pôde concluir que o tempo dispendido na escola não parecia traduzir-se em qualquer marca, nem ter qualquer significado para eles» (Cortesão, 2001: 285). Como é possível que jovens passem pela escola sem

⁷¹ José Carlos Morgado entende «o campo curricular como a essência do fenómeno educacional, um espaço crucial de decisão, compromissos e lutas, o que faz do currículo um projecto de todos e para todos...» (Morgado, 1999: 276).

⁷² Entendo como particularmente clara e, ao mesmo tempo, abrangente a definição de Boaventura de Sousa Santos sobre teoria crítica e na qual me revejo: «Por teoria crítica entendo toda a teoria que não reduz a «realidade» ao que existe. A realidade, qualquer que seja o modo como é concebida, é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscitam impulso para teorizar a sua superação» (Santos, 1999: 197).

que ela tenha para eles qualquer significado? Onde pôr a tónica? Sobreretudo quando não entendo correto ignorar aquilo que Moreira e Macedo afirmam a propósito da disponibilidade de professores e alunos relativamente ao processo ensino-aprendizagem: «a sala de aula não se revela (...) ambiente necessariamente seguro e propício à ocorrência do diálogo e ao desenvolvimento de relações democráticas» (Moreira & Macedo, 2002: 27).

Por outro lado, interessa-me chamar a atenção para experiências de escolaridade realizadas sem a existência de um currículo mínimo comum, centralmente definido (*core curriculum*). Eric Hirsch⁷³ num trabalho sobre a Escola dos Estados Unidos da América alerta para o perigo da ausência de um *core curriculum* que, segundo ele, se encontra na base de um retrocesso da qualidade escolar da América por oposição a outros países onde o currículo é governamentalmente imposto: «Sem indicações específicas, os alunos com dificuldades e os seus professores entram num jogo kafkiano cujas regras nunca são claramente definidas. Rapidamente, os menos afortunados acabam por se ver segregados para as vias mais lentas nunca conseguindo entrar na via principal da instrução e da sociedade» (Hirsch, 1996: 33). Mais adiante o mesmo autor vai ainda mais longe ao demonstrar que em dois estudos⁷⁴ que envolveram vários países com currículo mínimo (Finlândia, Hungria, Japão, Suécia) e sem currículo mínimo (Austrália, Estados Unidos, Inglaterra) e com uma *décalage* temporal entre os estudos de cerca de uma década, aqueles tiveram classificações consideravelmente superiores a estes e com posicionamentos na tabela de resultados que se alteraram para pior do primeiro para o segundo estudo.

Segundo Hirsch, o IEA permitiu ainda perceber «que os países que atingiram níveis altos de equidade também atingiram elevados níveis de excelência; os sistemas que melhor conseguiram foram também aqueles onde se verificou uma maior equidade» (Hirsch, 1996: 41).

A questão da existência e da importância de um currículo mínimo comum a todas as escolas de um país entronca com a questão da descentralização e da autonomia. Em Portugal, ela tem vindo a afirmar-se paradoxal pois aque-

⁷³ Não quero deixar de referir o conhecimento de que Stephen Ball, de quem me encontro teoricamente muito mais próximo do que de Eric Hirsch, se refere a este como o «US restorationist Hirsch» (p. 5), indicando, a seguir, que a expressão ‘restauracionista’ é sinónima de ‘neo-conservador’: «cultural restorationists (or neo-conservatives as they are also called)» (p. 8) (Ball, 2008: 5, 8).

⁷⁴ O estudo em causa é o IEA report – International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (Associação Internacional para a Avaliação do Sucesso Escolar). Foi iniciado em 1970 com 19 países e repetiu-se em 1988, envolvendo 24 países. Desde então repete-se de 4 em 4 anos. Apesar de ter em linha de conta o facto de a validade e isenção deste tipo de estudos poder ser questionada pela diferença de contextos e de currículos dos países envolvidos (Krasilchik, 1990: 272), não quis deixar de aqui a ele fazer referência mostrando a importância de que os seus resultados se revestem para a criação e implementação de dados tipos de políticas educativas.

les que mais reivindicam uma autonomia real – os professores – são também aqueles que demonstram à evidência ser fundamental um currículo superiormente definido e com níveis de aplicação centralmente controlada através de avaliações externas. De novo, recorro a José Carlos Morgado que lapidamente mostra, por intermédio de investigação empiricamente sustentada, que se verifica que a esmagadora maioria dos professores inquiridos (93%) concorda que o Ministério da Educação continue a ser o responsável pela definição a nível nacional de um currículo mínimo comum (*core curriculum*) para todos os alunos do ensino básico, tendo apenas discordado 4%.

O mesmo estudo aponta números que continuam a admirar. 75% dos professores acham benéfico ser o Ministério da Educação a definir os planos curriculares (Morgado, 1999: 282) e 90% acha importante a realização de exames nacionais como elemento de aferição do correto cumprimento dos programas por parte dos docentes (*idem, ibidem*: 285).

Não deixa de ser curioso poder entender-se que esta não é, sequer, uma questão que deva ser percecionada como particular à escola portuguesa. Já em 1996, num estudo sobre a escola, François Dubet e Danilo Martuccelli afirmavam que os professores «reclamam simultaneamente a liberdade e a manutenção da regra, denunciam o peso da administração e desejam a sua presença. Estão de acordo com os princípios das reformas mas recusam aplicá-las, mantêm uma desconfiança relativamente ao “sistema” que suspeitam de sempre querer esmagar os atores sob o peso dos vários tipos de controlo e de os abandonar à sua sorte» (Dubet & Martuccelli, 1996: 222).

Reforçando de certa forma a ideia das hesitações quanto à ‘localização’ curricular manifestadas por estes docentes, ainda que, agora, por razões que eles possivelmente desconhecem, não poderemos, porém, ignorar um parecer que em 1993 foi elaborado e apresentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre, justamente, “Democratização e Qualidade de Ensino”. Este parecer, aprovado por unanimidade, refere países como EUA, Inglaterra e França onde, devido às assimetrias existentes entre as diversas zonas e regiões geográficas (tal como em Portugal ou em qualquer outro país) se fizeram experiências de descentralização curricular para atender às especificidades e idiosincrasias regionais. Acontece que os resultados dessas tentativas não foram tão positivos quanto se esperava não só não tornando mais igualitário e democratizado o sistema de ensino como acentuando mesmo determinado tipo de desigualdades. Vejamos o que diz o parecer a dado momento: «Mas este apelo ao “local” parece trazer novas interrogações quanto às igualdades e desigualdades. Por um lado, porque numerosos trabalhos realizados em países de tradição “local” puseram em evidência, por exemplo, as hierarquias entre estabelecimentos escolares, os seus estatu-

tos diferentes, a existência de escolas “ricas” e escolas “pobres”, as fileiras e a sua disposição social» (CNE, 1994: 124).

Por outro lado, não quero tirar conclusões apressadas e, muito menos, definitivas, das opiniões dos atores. Ao contrário do que acima afirmei no tocante a opiniões de docentes, agora aqui refiro que, nas entrevistas que fiz, em março de 2009, a dez professores – o que naturalmente constitui uma amostra demasiado pequena para que possam ser extrapoladas tendências gerais –, obtive respostas às questões que apontam em sentidos de menor dependência relativamente à administração central do que aqueles que José Carlos Morgado obteve. Realmente, mostrarei que, atualmente, os docentes têm uma atitude crítica relativamente aos *currícula* existentes e à sua inoperacionalidade que os coloca em curiosa sintonia (a generalidade dos professores desconhece os documentos da CRSE – texto central para entender a Lei de Bases do Sistema Educativo e os seus pressupostos teóricos iniciais para uma Educação de qualidade e de sucesso educativo) com aquilo que, já em 1987/88, era proposto como basilar. Nessas entrevistas são apontadas como fundamentos para uma ausência de qualidade no atual sistema educativo português, razões que parecem decalcadas desse texto seminal da Educação portuguesa pós-25 de Abril.

À pergunta sobre as razões que poderão estar na base da ‘ideia corrente que os alunos hoje sabem menos do que há 20 ou 30 anos atrás e que o ensino é hoje muito menos exigente’, um dos inquiridos respondeu:

os programas continuam extensos e para os poder cumprir, uma vez que a maioria dos alunos não trabalha em casa, não há tempo para aumentar o grau de dificuldade. (professor f – professor de Matemática).

Sobre este assunto dizem-nos os Documentos Preparatórios I da CRSE, na página 200: «...o alargamento da formação geral adquirida no ensino básico poderá efectivar-se se os alunos não se dispersarem, antes concentrarem esforços num leque de disciplinas seleccionadas e com a dotação horária suficiente para permitir tempo de consolidação e aprofundamento das aprendizagens mediante a utilização de metodologias apelativas da curiosidade e geradoras de hábitos de trabalho e pesquisa conducentes a uma progressiva autonomia».

Como resposta a uma série de críticas que o acusavam de defender posições e ideias teóricas relativamente à escola sem nunca ter estado numa sala de aula como docente, o sociólogo francês François Dubet aceita o desafio de abandonar por um ano a sua cátedra na Universidade de Bordéus II e ensinar História e Geografia a alunos de uma escola francesa equivalente

a uma E.B. 2/3 portuguesa. Para além de, por volta do Natal, ter pensado seriamente em desistir (abordarei esta questão de forma mais detalhada posteriormente), fez o seguinte comentário sobre o currículo: «onde o programa me dava uma hora, eram precisas pelo menos três para que eu tivesse a certeza de que os alunos conseguiriam uma compreensão elementar» (Dubet & Martuccelli, 1996: 224).

Como reforço desta ideia, cito José Augusto Pacheco no texto escrito «por ocasião dos vinte anos da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986-2006)», a convite da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – a qual fora desafiada pelo Conselho Nacional de Educação a proceder a «um levantamento crítico dos principais contributos da investigação educacional para o desenvolvimento da Educação em Portugal» – refere que «a extensão de mais áreas de saber tem contribuído, grosso modo, para a *obesidade curricular*. Mais do que acrescentar numa lógica meramente de adição, é preciso reorganizar as áreas e disciplinas em função de programas, coerentes e devidamente articulados, que estejam adequados aos alunos e tenham requisitos para serem trabalhados na escola⁷⁵» (Pacheco, 2007: 128).

Um outro docente refere que ‘a escola tem falhado no processo de integração dos conhecimentos escolares na experiência de vida’, o que me levou a perguntar-lhe se ‘isto pode explicar o desinteresse pela escola por parte dos alunos ou haverá outros fatores’.

Perante a questão responde o professor:

a escola falha na forma como ensina ou não ensina a utilizar os conhecimentos adquiridos, na vida prática. Falha porque não exige que se pense, que se raciocine, que se investigue, que se experimente. Falha porque os programas são em muitos casos desajustados, demasiado teóricos (...) sem evidência de interesse quer para o professor quer para o aluno. (professor h – professor de Matemática).

E de novo Dubet, agora em entrevista à Revista Brasileira de Educação, dá conta da sua perceção, enquanto professor de jovens de 13/14 anos, quanto ao tipo de programas existentes: «é uma das coisas mais espantosas. O programa é feito para um aluno que não existe. Digamos mais simplesmente que é feito para um aluno extremamente inteligente. É feito para um aluno cujo pai e cuja mãe são pelos menos professores de filosofia e de história. É feito para uma turma que trabalha incessantemente. O programa é de uma ambição considerável e não se pode realizá-lo materialmente» (Dubet, 1997: 225).

⁷⁵ Itálico no original.

Mas, também, já em 1987, a CRSE chamava a atenção para a necessidade de «o currículo constitui[r] (...) o modo de traduzir a ligação da teoria educativa à prática pedagógica. Mas porque a primeira se situa no plano das ideias e a segunda no plano da realidade, tal ligação tem que ser concebida com uma grande dose de pragmatismo, procurando otimizar-se o que pode ser face ao que deveria ser» (CRSE, 1987: 193).

Uma outra questão interpelava os professores no sentido de darem conta do seu trabalho e das dificuldades que lhes surgem no dia-a-dia. A pergunta era a seguinte: ‘Os professores, em geral, estão convencidos que fazem o melhor que podem e que sabem. Mas o que é que eles sabem e não fazem? E, se tal ocorre, isso deve-se a quê?’

O professor g – professor de Português, disse-nos que:

uma boa parte dos conteúdos programáticos que integram os programas curriculares ensinados nas escolas insiste na apresentação de temáticas que não encontram qualquer eco nos interesses e preferências dos nossos jovens.

Não deixa de ser significativo o que se acaba de ler à luz do que – de novo – referem os Documentos Preparatórios da CRSE, no seu volume I, p. 195, a propósito dos critérios a que deveria obedecer a seleção de áreas e conteúdos programáticos: «(II) não conflitar com o universo cultural dos alunos; (III) respeitar os seus níveis de maturidade, as suas necessidades e motivações». Assume particular centralidade – e à guisa de conclusão relativamente ao que acima fica dito – a chamada de atenção de J. A. Pacheco para o facto de «toda a mudança curricular [ser] inconsequente se não existir por parte dos alunos motivação e trabalho, aceitando que o que aprendem é útil para o seu desenvolvimento pessoal e social» (Pacheco, 2007: 131). Mas afigura-se cada vez mais difícil, senão impossível, motivar alunos para um programa e para um currículo feitos para alunos ideais, sem dimensão física, teóricos, que, numa palavra, não existem. Dubet é perentório a esse respeito: «é preciso portanto rever a oferta escolar. Seria preciso rever os programas e as ambições de um modo que os alunos não sejam colocados de entrada em situações de fracasso. Para falar mais simplesmente, eu acho que eles devem aprender menos coisas, mas é preciso que eles as aprendam. Claude Allègre, que dirigiu durante muito tempo o ensino superior na França, dizia: é preciso que os alunos de *collège* [escolas E.B. 2/3] aprendam poucas coisas mas que aprendam coisas difíceis e que as saibam. Precisamos ter tempo para ter certeza que eles as conheçam, pois o que os faz progredir é ter superado a dificuldade» (Dubet, 1997: 227).

Mas não teria sido necessário recorrer ao sociólogo da «Experiência» para comprovar a proposta avançada. Outro dos professores por mim entrevistados disse lapidarmente que:

a Escola é hoje o território que mais dificuldades enfrenta perante a mudança e, conseqüentemente, perante a necessidade de adaptação e de adequação. Nenhuma outra instituição é tantas vezes apelidada de “retrógrada”, de “conservadora” e “passadista” quanto a escola: ali, diz-se muitas vezes, ensina-se o que já foi ensinado, aprende-se o que já foi aprendido, experimenta-se o que já foi experimentado, testa-se o que já foi testado e, o que causa maior perplexidade, é que tudo isso é feito, mais vezes do que seria desejável, usando metodologias desadequadas e recursos ultrapassados. (professor g – professor de Português).

E os alunos? Como se sentem aqueles para quem o currículo e os programas são concebidos? Na parte em que serão apresentados os dados empíricos com o devido relevo perceberemos melhor como estes atores se sentem na escola e perante ela. No entanto, adianto aqui o que alguns deles foram deixando perceber da sua vivência, do currículo e dos programas. Estes são testemunhos escritos pelo punho⁷⁶ de alunos do 11.º ano de um Curso Profissional a quem pedi as suas impressões sobre o seu percurso escolar⁷⁷. Para além de inúmeras outras observações, comentários, queixas e também elogios, percebi que, quanto à vida escolar, há três linhas de força que importa reter. Por um lado, a sala de aula como lugar onde o que vai sendo ministrado não encontra eco, ou residualmente o faz, no que é a vida extramuros:

depois quando entrei para o ciclo foi tudo muito mais complicado, comecei a apartar disciplinas porque para além de não despertar interesse eram muito teóricas e os pais nunca sabem tudo o que me dificultava ainda mais nos trabalhos de casa. (...) a escola entre o 6.º ano e 9.º ano para diante e cada vez menos interessante para os adolescente porque não inova, não desperta interesse, pelo menos para a maior parte dos adolescentes. (aluno RR – aluno do 11.º ano, Curso Profissional).

⁷⁶ Nas citações que faça daquilo que os alunos disseram – quer em entrevistas gravadas quer em textos escritos – darei conta exatamente do que foi dito respeitando e mantendo inalteradas tanto a sintaxe, como a semântica, a ortografia e a pontuação utilizadas quando for o caso de textos escritos.

⁷⁷ Os textos foram pedidos aos alunos durante uma aula de Português, a 13 de abril de 2009. Foram todos anónimos e quem não terminou durante a aula continuou em casa e entregou posteriormente. Todos os textos foram recolhidos pelo delegado de turma que mos fez chegar posteriormente.

No entanto, quanto a esta questão, o resultado do inquérito passado a 144 alunos do 9.º ano (amostra muito mais significativa) deixa perceber que esta leitura não é transversal à escola estudada. É verdade que a disciplina que os alunos mais gostam é Educação Física (cf. figura 2). Não ignoro, no gráfico da figura 3, o lugar que a Matemática ocupa e que quase a torna uma espécie de disciplina ‘maldita’ do currículo vigente (cf. figura 3). Ainda neste gráfico que apresenta as respostas à mesma pergunta feita de forma inversa, isto é, “qual a disciplina que menos gostas?”, depois da Matemática, em primeiro lugar, segue-se o Inglês e a História, enquanto em último lugar como disciplina de que menos se gosta a EMR (Educação Moral e Religiosa), o Estudo Acompanhado e a Arte dos Tecidos. Não deve ser ignorado que uma percentagem não desprezável dos alunos, 1,4%, responde que não gosta de nenhuma disciplina (cf. figura 3).

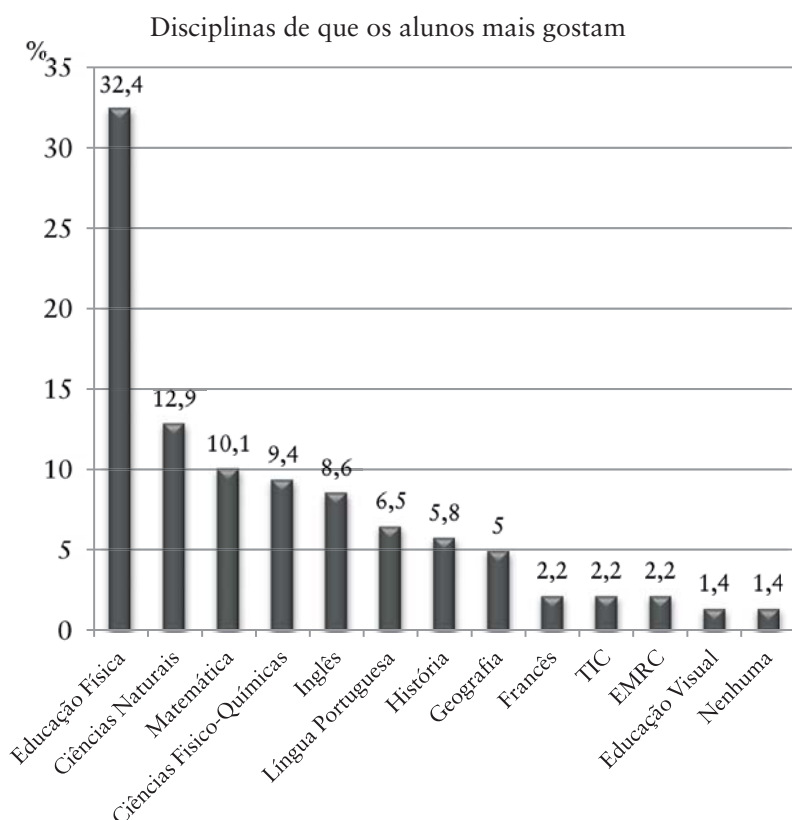


Figura 2

Fonte: Inquérito aos alunos da ‘Escola do Bom Sucesso’ (IAEBS)

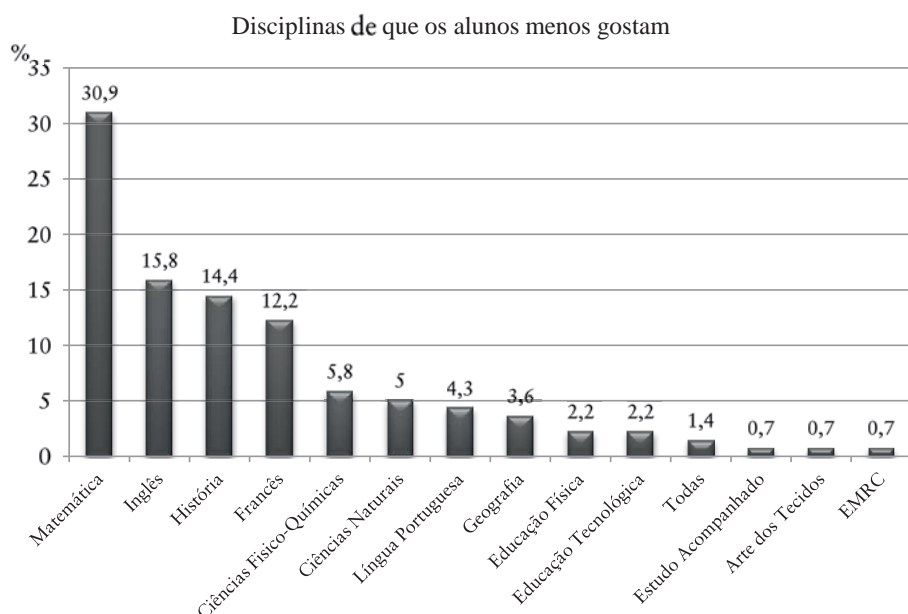


Figura 3
Fonte: IAEBS

Esta leitura mostra à evidência que a ideia corrente de que os alunos preferem as disciplinas mais práticas e tendem a não gostar ou mesmo detestar as de componente eminentemente teórica e com abordagens esmagadoramente expositivas não é exatamente correta ou, pelo menos, não pode ser vista como uma verdade universal no panorama escolar português, daqui se devendo inferir a necessidade de estudos mais abrangentes e atuais sobre qual a opinião dos alunos em relação às escolas básicas e secundárias que frequentam.

A segunda ideia a reter é a noção de que a escola, naquilo que tem de importante para parte dos alunos, passa consideravelmente por se assumir como um espaço de socialização, sendo esse o cunho marcante de todo um processo académico (veremos, no entanto, que – de novo – não é possível entender-se a opinião de um grupo de alunos como uma imagem de marca de toda uma comunidade discente):

o que mais gosto na escola é socializar, até porque aprendo mais com os meus amigos do que aprendo em Matemática. Até porque penso que um dos principais objectivos da escola é socializar. (aluno EE – aluno do 11.º ano, Curso Profissional).

E outro afirma, na mesma linha de raciocínio, que:

agora estou no 11.º ano e percebo que o me incentiva na escola é o convívio com colegas e que de para se passar de ano, basta apenas aproveitar as aulas e estar atento. (aluno HH – aluno do 11.º ano, Curso Profissional).

Esta imagem da escola parece contrastar com a opinião dos alunos do 9.º ano que não acham a escola um local de diversão com os colegas (34,6%). Paradoxalmente, porém, das 3 imagens que associam à escola, no inquérito por questionário passado a esses alunos é dada a ideia por parte de 92,9% dos estudantes que as aulas não são escolhidas como sendo ‘espaços chatos/aborrecidos’, sendo essa característica uma das representações centrais da escola apenas para 7,1% dos alunos. Da mesma maneira que também não podemos ignorar que na mesma pergunta só 3,9% dos discentes tenha sentido atração pela afirmação ‘professores interessantes’ (quadro 13, p. 189 e figura 20, p. 190). É difícil não nos perguntarmos sobre o que é que faz os alunos verem as aulas como locais aparentemente aceitáveis e não exatamente ‘chatos’ e aborrecidos e, concomitantemente, os professores como atores que não consideram especialmente interessantes. Para esta pergunta apresento uma leitura aquando do tratamento empírico dos dados, pp. 187-190.

Por último, percebe-se que para alguns alunos o ensino em todos os seus níveis de escolaridade, tal como é concebido e se encontra gizado nas suas intencionalidades finais, é uma ‘perda de tempo’:

talvez acabe este curso e fique pelo 12.º, a minha família quer que eu vá para a universidade mas nos tempos que correm eu acho que é uma perda de tempo. Apesar do desemprego eu acho que quem quer trabalho arranja-o com ou sem estudos. (aluno QQ – aluno do 11.º ano, Curso Profissional).

Quero de novo aqui chamar a atenção para o facto de a amostra colhida no 9.º ano não ser dessa opinião. Apenas 1,6% dos inquiridos vê a escola como uma perda de tempo. À pergunta relativamente a quais as imagens que cada um associa à sua representação de escola é esmagador perceber que 74,2% a vê como um local de preparação para o futuro, 72,4% a percebe como um local de preparação para a vida profissional e 70,9% sabe que a escola é um local de aquisição de conhecimentos.

Agora, o que também não pode deixar de ser considerado é que os inquiridos dão conta de que o ato de estudar não é a melhor coisa que lhes podem sugerir que façam na vida. E isso é natural. Ninguém ignora que o ato de estudo «...é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma pos-

tura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a⁷⁸» (Freire, 1987: 9). 66% dos alunos do 9.º ano confessam gostar pouco ou nada de estudar contra 2,8% que afirmaram gostar muito e 31% que dizem gostar bastante (cf. figura 4), enquanto 73,1% o consideram uma obrigação e/ou um aborrecimento apesar de não deixar de ser agradavelmente curioso que já 27% tenham respondido ser para si um ato de prazer estudar (cf. figura 5).

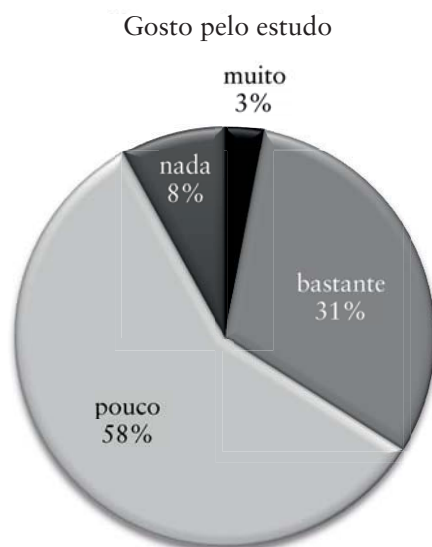


Figura 4
Fonte: IAEBS

⁷⁸ Vou esclarecendo e criticando – sempre na esteira de Paulo Freire – e para que não corra o risco de me acusarem de descontextualizar as palavras do autor de *Pedagogia do Oprimido*, que é o seguinte que normalmente se exige que os alunos façam e que torna ainda mais difícil o ato de estudar: «o que se lhes pede [aos estudantes], afinal, não é a compreensão do conteúdo, mas a sua memorização. Em lugar de ser o texto e a sua compreensão, o desafio passa a ser a memorização do mesmo. Se o estudante consegue fazê-lo, terá respondido ao desafio. (...) Isto significa que é impossível um estudo sério se o que estuda se (...) transforma numa “vasilha” que deve ser enchida pelos conteúdos que ele retira do texto para pôr dentro de si mesmo» (Freire, 1987: 10).

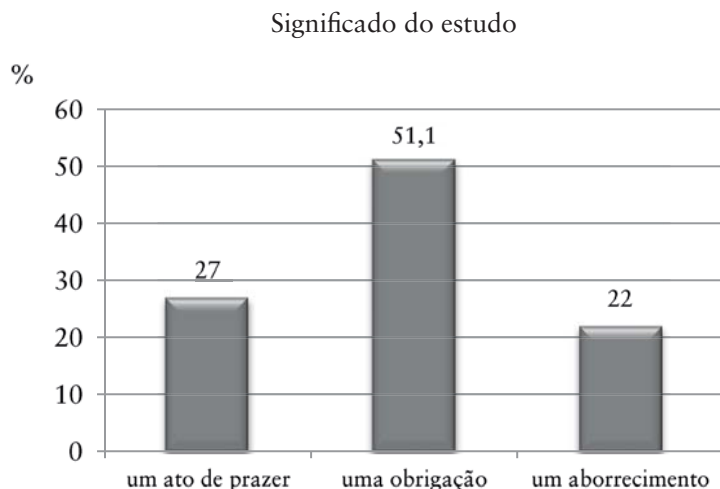


Figura 5
Fonte: IAEBS

Será pertinente convocar aqui, como forma de explicação deste fenómeno, a tipologia criada por Dubet & Martucelli (1996) relativamente à caracterização dos “públicos das escolas secundárias” em termos de atitudes face à experiência escolar e às expectativas de vida e do lugar que o ensino pode ter nessa prossecução. Um número grande de alunos do estabelecimento de ensino estudado enquadram-se entre o que os autores referidos designaram por «os novos alunos» e «os bons alunos», formando um híbrido com características de ambos: os primeiros «encontram-se numa situação paradoxal. Na sua família, são, com frequência, a primeira geração a frequentar o ensino secundário durante bastante tempo e a inscrever-se, por isso mesmo, num projeto de mobilidade. Mas, (...) os seus projetos são particularmente inconstantes, por vezes mágicos até, oscilando entre uma adesão imediata aos discursos oficiais das formações, ao temor da precariedade e do emprego. O princípio da utilidade dos estudos fixa-se mal. Os novos alunos, orientados pelos falhanços relativos, sentem grandes dificuldades em dominar o ofício de aluno». Os segundos «formarão as futuras classes médias qualificadas. Não visam a excelência mas pretendem manter um nível que lhes permita aceder a estudos superiores de longa duração mas ainda debilmente definidos. (...) Estes alunos mantêm uma relação instrumental com o estudo, no qual o tema da vocação não é tido em consideração» (Dubet & Martucelli, 1996: 257–258).

De vinte e cinco anos de Reforma do Sistema Educativo a investigação é perentória e consensual em afirmar – como as instâncias oficiais fizeram

no final da década de 90 – que «a reforma curricular falh[ou]...» (Pacheco, 2007: 92). Para além das razões que foram sendo aduzidas, não quero passar à frente sem referir o elevado número de disciplinas que fazem parte do currículo do ensino básico. A revisão curricular, que entrou em vigor no ano letivo 2012-2013, apresenta, para o terceiro ciclo do ensino básico, um conjunto de 12 disciplinas, que pode subir para 13 se a escola apresentar alguma disciplina que se integre no que é designado por «oferta complementar». Por semana, o conjunto das disciplinas no 7º ano perfaz 34 tempos de 45 minutos (ou 35 tempos, se o aluno optar por EMRC), no 8º ano há um total de 33(34) tempos letivos e, no 9º ano, de 32(33) períodos de 45 minutos. A frequência da oferta complementar é obrigatória «desde que criada/formalizada pela escola. Carga letiva flexível a ser utilizada com o crédito da escola» (Comunicado, 2012: 5). A elevada carga horária não cessou de vir a aumentar em Portugal, não obstante já nos anos 80 a CRSE a criticar largamente quando afirmava que: «O ensino básico tem vindo a constituir objecto de análise e discussão em muitos países (...) Na maioria desses países (...), deparamos com nove ou mais disciplinas diferentes, sobrecarga indesejável em termos pedagógicos, com horários semanais que excedem em muito o possível ou desejável, ou com dotações horárias por disciplina diminutas que sobrecarregam os professores com um excessivo número de turmas, impedindo o conhecimento efetivo dos alunos» (CRSE, 1987: 199). E este estado de coisas que, quando nele se reflete, não deixa ninguém indiferente, é acompanhado *pari passu* pela «tendência, muito acentuada, para a prolixidade dos conteúdos escolares» (Pacheco, 2007: 133).

Nas conclusões a retirar do que acima foi sendo referido, creio ser central perceber que o problema é demasiado complexo e multifacetado para se confinar a uma questão de mera revisão da extensão dos *curricula* e que para a sua resolução «não basta reduzir simplesmente os programas. A desejável redução dos programas tem de ser precedida por *uma reflexão sobre a adequação entre os conteúdos programáticos e as metas formativas*, de forma a seleccionar os conteúdos que são mais apropriados para a obtenção das referidas metas⁷⁹» (Abreu, 2002: 201).

A reflexão supra pretende ser articulada com um dos pressupostos iniciais deste capítulo. Será que a simples adesão a escolas e teorias sociológicas se pode assumir como porta de saída para a resolução dos problemas que se colocam à Escola⁸⁰?

⁷⁹ Itálico no original.

⁸⁰ Não me parece que tal seja desejável nem, muito menos, exequível. E não me encontro só quando advogo que: «...não é com a recusa pura e simples de posturas pedagógicas e conteúdos considerados tradicionais que vamos cumprir o nosso papel de educadores. Caso contrário,

Não se deve ler aqui uma recusa de quaisquer teorias pedagógicas e sociológicas ou a preferência de umas relativamente a outras, mas, outrossim, uma reflexão quanto àquilo que me parece ser a passagem da teoria à prática sem que essa passagem tenha em conta a realidade relativamente à qual é suposto que ela seja aplicada e sem a ajustar, como se tal fosse possível, e se tratasse de passar um líquido de um recipiente para outro adaptando-se ele – pela sua natureza –, às suas novas formas. Apesar de todas as críticas que professores, pais, Ministério fazem ao currículo existente, a verdade é que é com ele que se vai apresentando um determinado tipo de sucesso. José Augusto Pacheco é muito crítico na afirmação que faz de que «o problema principal da escola, e do currículo que a legitima, é a missão educacional e instrucional que lhe é constantemente exigida, cada vez mais filtrada por critérios de eficiência, eficácia e qualidade» (Pacheco, 2007: 132).

Mas, com tais *currícula* afigura-se contraditória a imposição de critérios de eficiência, eficácia e qualidade. No entanto, tais exigências são cada vez mais um facto. Como se posicionam os diversos atores para responder a esses requisitos? E que estratégias encontram para a eles responder? É isso que continuaremos a ver a seguir.

2. Da educação, da formação e dos docentes espartilhados entre ambas

Deux croyances essentielles se sont défaites : la massification scolaire n'accroît pas l'égalité des chances ; le souci de l'élève et de son bonheur n'a pas d'effet mécanique sur ses performances scolaires.

Mais les professeurs n'acceptent de renoncer à aucun des termes de ces équations démembrées.

(Dubet & Martuccelli. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, p. 231)⁸¹

Independentemente da época em que a investigação se centre, qualquer que seja a teoria, sociológica ou outra, em que se baseie a abordagem a fazer, a

continuaremos sonhando com a democratização de ensino no âmbito estrito de teorias educacionais, como tem acontecido em relação ao construtivismo. (...) O construtivismo enquanto solução para o caos reinante na educação é discurso praticamente unânime, mas que extramuros das discussões teóricas tem-se convertido em método a ser apropriado sem mais» (Batista, 2000: 189-194).

⁸¹ «Desfizeram-se duas crenças fundamentais: a massificação escolar não aumenta a igualdade de oportunidades; a preocupação com o aluno e com o seu bem-estar não tem um efeito mecânico nos seus desempenhos escolares. Mas os professores não aceitam renunciar a nenhum dos termos destas equações desgarradas» (Dubet e Martuccelli. *Na escola. Sociologia da experiência escolar*).

Escola é um espaço de Educação⁸². Partilho com Agostinho Reis Monteiro (2000: 16) que «na verdade, só se aprende – efectivamente – afectivamente [e que] o sucesso da função dos professores depende da qualidade da relação pedagógica [pois] (...) o ser humano pode ser definido como um animal pedagógico». Vivem-se, já o disse, tempos de grande ansiedade pelas rápidas alterações tecnológicas que vieram obrigar a redefinir a relação humana com o mundo do trabalho, pelo aumento exponencial do desemprego e pelas cada vez maiores crises sociais daí decorrentes. A escola é questionada e a sua importância é posta em causa. Para que serve uma instituição que supostamente deveria permitir encontrar – pela transmissão de melhor preparação para o trabalho – emprego e estabilidade, quando a realidade mostra que, bem pelo contrário, a falta de saídas profissionais potencia a exclusão social e gera insegurança a vários níveis? A autoridade é posta em causa. A do Estado, a da sociedade, a da família, a do professor. Este «é chamado a tornar-se cada vez mais um conselheiro, um interlocutor; mais o que ajuda a procurar em comum os argumentos contraditórios do que aquele que tem todas as verdades preparadas» (Faure, 1981: 141). Ora, essa “qualidade da relação pedagógica” acima referida «visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um carácter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber» (Delors, 2003: 135). Vem isto a propósito de nos documentos oficiais da União Europeia sobre educação ser recorrentemente utilizado o termo “formação” para dar conta de algo que colide com as noções de Educação (poucas) que é possível encontrar em textos que se pretendem, digamos, seminais, sobre o assunto, como sejam o “Relatório Faure” (1972), o “Livro Branco” sobre «Crescimento, Competitividade, Emprego» (1993), o “Livro Branco” sobre «a Educação e a Formação» (1995), o “Relatório Delors” – «Educação, um tesouro a descobrir» (1999). Essa literatura emprega de forma privilegiada o termo “formação”. E as conotações que lhe estão associadas pouco ou nada têm a ver com a noção de Educação acima citada, antes se transforma «num objecto meramente instrumental, caracterizado apenas pela dimensão técnica e facilmente apropriada, como treino e adestramento, ao serviço de objectivos que lhe deveriam ser exteriores» (Silva, 2007: 209). E esses objetivos têm uma profunda relação com o mundo do trabalho na lógica que todo este texto tem revelado, com a finalidade de acentuar as clivagens existentes em ter-

⁸² Não significa isto, porém, que a Educação seja um exclusivo da Escola, que quando se fala de Educação só se possa ou se deva até falar apenas de e da Escola. Não significa isto sequer que seja a Escola, necessária e obrigatoriamente, o local ideal de Educação.

mos económicos e, logo, sociais, em detrimento dos postulados retóricos que se propõem, justamente, se não fazê-las desaparecer, pelo menos esbatê-las consideravelmente. Caminha-se no sentido de tornar a Educação não num meio de emancipação dos cidadãos, tal como proposto pelo “Relatório Faure” (1981: 172) quando afirma que «o homem que as sociedades têm de formar é o homem da democracia, do desenvolvimento humanizado e da transformação», mas num aríete do mundo do trabalho, uma extensão da máquina, desumanizado, embrutecido mesmo, «dada a articulação que [no pensamento neoliberal] é efectuada entre competitividade, produtividade e excelência das organizações e a responsabilização, o mérito e as competências de sujeitos individualmente considerados e que competem entre si por posições raras no mercado, ou seja num contexto que lhes é hostil» (Silva, 2007: 231). Esta deslocação da tónica da área emancipatória da Educação para o domínio redutor da “formação” é estrategicamente acompanhada por um aumento crescente de trabalho burocrático em que o professor deixa de ser alguém motivado para formar homens e mulheres dinâmicos e interventivos, para se transformar numa espécie de amanuense, de funcionário administrativo, servil e «exangue» (Lima, 2008: 3), longe das intencionalidades que a retórica dos responsáveis governativos – tanto a nível supranacional quanto a nível interno – sistematicamente passam, lado a lado com uma outra retórica que repetidamente coloca a tónica da responsabilidade do mau estado da Educação (e este não é um fenómeno recente) nos atores que se movem a nível da escola, com principal incidência nos professores, e quase nunca nas grandes discrepâncias que se fazem sentir em termos económicos, sociais e culturais e que marcam, de forma indelével, as várias velocidades a que o país, a Europa e o mundo caminham.

Articulemos aqui, pelas palavras de Stephen Ball, o discurso e a prática, neste momento de voltar a dar voz aos atores, mostrando de que forma aquele, pela via da estratégia política, obriga esta a acontecer da forma que tenho vindo a demonstrar: «Não falámos um discurso, é ele que nos fala a nós. *Somos* as subjetividades, as vozes, o conhecimento, as relações de poder que um discurso constrói e permite. Não “sabemos” o que dizemos, “somos” o que dizemos e fazemos. Nestes termos são as políticas que nos falam, assumimos as posições para nós construídas pelas políticas⁸³» (Ball, 2008: 22). A este respeito, um dos professores entrevistados disse que: *‘No meio de tanta confusão, de tanta legislação, de tantos esclarecimentos à dita legislação, de tanta papelada, de tanta hipocrisia, de tanto olhar avaliador, de tanto barulho, de tanta preguiça, de tanta indisciplina...os professores temem não*

⁸³ Aspas e itálico no original.

“aguentar”, *temem perder a sua sanidade mental, temem ser injustamente avaliados...*’ (professor b – professor de Inglês). Responsabilizar de forma continuada a docência como a causa do estado da escola é, em minha opinião e, no mínimo, prova de um falacioso exercício metonímico que cada vez menos colhe junto da opinião pública e que em nada contribui para resolver os reais problemas que se põem à escola hodierna. Por outro lado, tais atitudes têm junto da classe docente consequências que ainda mais agravam o sentir de todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem.

A propósito dos sentimentos que generalizadamente afetam a classe docente continua o professor acima referenciado:

os professores sabem que é muito importante dedicar mais tempo aos alunos, fazer um acompanhamento personalizado, conquistar os alunos para o prazer de ler, de aprender, de saber. Não o fazem porque é difícil conseguir dar atenção individual aos alunos quando têm turmas de 28 ou mais alunos, ou quando têm 7 turmas, ou quando têm de preparar aulas para 4 níveis diferentes. (professor b – professor de Inglês).

E, logo mais adiante, acrescenta outro professor:

o trabalho burocrático atual – cada vez maior – tira muito tempo para a preparação das aulas. Mais uma vez o tratamento por parte do M.E. é a principal razão. (professor e – professor de Português).

Tais situações têm consequências particularmente gravosas em termos da «qualidade dos serviços» (Lopes, 2008: 6), pelo ritmo alucinante a que a sua atividade tem que se alterar para responder às solicitações, sempre novas e diferentes, que vão surgindo, materializadas em «reformas [que] se sucedem a um ritmo rápido, incoerente e desconcertante» (Lima, 1996: 55). Aliás, a profissão docente que requer que o professor tenha «cada vez mais o papel de despertar o pensamento» (Faure, 1981: 141) adultera-se pelo alargamento das suas funções que «os compele[m] a possuírem ainda um outro conjunto de qualidades (...): competências de *marketing*, de relações públicas, de advocacia e de negociação» (Lima, 1996: 57). Dito por outras palavras, cada vez mais o professor tem que deixar de ser alguém que ensina para ser ‘pau para toda a colher’. Há também uma tendência recente para se considerar que tal situação tem algo de novo e que se trata de um fenómeno de expressividade moderada. No entanto, há já quase duas décadas António Nóvoa chamava a atenção para esse desvirtuamento da função docente – citando teorias pedagógicas com mais de quarenta anos – quando dizia: «a “concepção multifuncional dos professores” tão em voga nos anos 70,

traduziu-se num factor de perturbação dos professores, transformados em verdadeiras... “criadas para todo o serviço”: eles foram chamados a desempenhar tarefas para as quais não estavam nem preparados, nem vocacionados, e que saíam frequentemente do seu âmbito de competências. Investidos de todas as funções sociais possíveis e imagináveis, os professores mergulharam numa crise de identidade profissional cujas consequências estão à vista» (Nóvoa, 1991: 120). E à vista ressalta o que Stephen Ball comenta: «... muitos professores parecem cansados e irritados, stressados e deprimidos, alienados e amargurados. São confrontados com ameaças à sua autonomia e ao seu estatuto, e, nalguns casos ao seu modo de vida, mas espera-se que respondam de forma construtiva e inteligente dando sentido às incertezas, incoerências e complexidades da mudança. E, em certo sentido, quanto mais eficientemente o fazem, mais têm de renunciar a si mesmos enquanto profissionais e em termos de experiência» (Ball, 2008: 11-12). De acordo com isto mesmo, repare-se na forma como um professor se refere a este estado de coisas:

Eu acredito que a maioria dos professores está desmotivada, estão fartos de preencher papeladas a justificar a percentagem das negativas e, portanto, por uma questão de comodidade dão positivas. Conheço professores que não dão negativas por sistema. Foram vencidos pela papelada. Serão mais felizes? Pelo menos não têm problemas com o C. Executivo nem com os encarregados de educação,... (professor f – professor de Matemática).

ou, ainda mais adiante, lamentando-se de que ‘*agora tudo é exigido aos professores... Quase tudo menos ensinar a disciplina para a qual têm habilitações*’ (professor f – professor de Matemática). Esta polivalência que cada vez mais é exigida tem repercussões sobre a figuração que se vai tendo dos docentes que, muitas vezes por manifesta falta de preparação nas áreas em que cada vez mais são chamados a intervir, veem a sua imagem posta em causa, sentindo-se envolvidos numa rede de opiniões que não só não contribui para criar condições ao desempenho das funções para que são chamados como “legítima”, em termos de opinião pública, as atitudes que possam vir a ser tomadas, pois, tal como Amélia Lopes (2008: 4) afirma «os discursos sobre a profissão constroem a própria profissão, nomeadamente ao nível simbólico do estatuto profissional» sendo que este conjunto de fatores está na origem de fortes pressões públicas sobre os professores.

Disto mesmo me foram dando conta os docentes que entrevistei. A pressão é a palavra dominante e é usada para mostrar os mais diversos aspetos da atividade docente que chegam das áreas mais díspares:

...os docentes não só sentem as pressões do Ministério da Educação mas até dos próprios colegas e de órgãos da escola. (professor d – professor de Matemática);

...a maioria dos professores sentem-se pressionados pelo ministério a reduzir o número de negativas. (professor f – professor de Matemática).

A opinião dos entrevistados em geral resume-se no que um dado professor respondeu quando lhe perguntei se os maus alunos tiram obrigatoriamente más notas: *‘pressões, pressões e mais pressões...’* (professor d – professor de Matemática).

Em minha opinião, tais pressões não têm como materialização um incremento da qualidade do ensino, antes geram «uma *esquizofrenia* de valores quando o empenho e a experiência prática têm de ser sacrificados ou comprometidos em função das impressões e do desempenho. (...) A autenticidade e a performatividade entram constantemente em conflito» (Ball, 2005: 21-22). Mas, falar em performatividade neste contexto representa um paradoxo terminológico, uma contradição semanticamente esvaziada de sentido. A noção de performatividade assenta na noção de desempenho, definido numa determinada aceção de competência, de qualidade. Por definição, um verbo performativo é aquele «que tem a particularidade de realizar, pelo facto da sua enunciação, na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, o acto que esses verbos enunciam» (Figueiredo & Figueiredo, 2003: 343). Assim, dizer ‘eu ensino’ pressupõe e inclui em si o próprio ato de ensinar. Ora, o discurso oficial tem apontado de forma crescente para a inexistência do ato de ensinar baseado na assunção de que os índices de insucesso são responsabilidade primeira – já o vimos – e direta de quem tem como função ensinar. Logo, se não há sucesso, não há qualidade, não há competência, não há performatividade. E tal, deve-se, nessa ótica, a quem assume ou deve assumir essa *performance* e não o faz ou fá-lo de forma deficiente: os professores. E se não existe a devida performatividade há que criar mecanismos para que ela aconteça. Cotejemos de novo a opinião de Stephen Ball no seu texto *Educação à Venda*: «Em tudo isto, a própria atividade profissional passa a ser uma mercadoria. O valor substitui os valores. A reflexão moral é desnecessária, obstrutiva mesmo. O importante é a flexibilidade, em termos de competências, interesse, dedicação e moral. O novo profissional do saber não deve ser incomodado pelos escrúpulos. Predominam agora o cálculo frio e os valores exteriores. Este é o arquétipo do profissional ‘pós-moderno’ – definido pela superficialidade, flexibilidade, transparência e representado no seio do espetáculo, do desempenho» (Ball, 2005: 23). No seio do ‘espetáculo’ para que remete a própria palavra *per-*

formance que é sempre assinalada como «‘actuação’; ‘espetáculo no qual o artista fala e age por conta própria’; ‘qualquer actividade artística que (...) se apresenta como evento transitório...’» (Anjos & Ferreira, 1999: 1554). Só que aqui o ‘espetáculo’ é visto e sentido, *hélas*, como de pouca qualidade por uma *intelligentzia* governativa apostada em alterar célere esse estado de coisas. E apesar de não faltar na investigação académica portuguesa quem tal denuncie, expondo com clareza que a questão não pode ser vista de forma parcelar e redutora, a verdade é que as críticas se baseiam largamente «no argumento de que eles [os professores] são responsáveis pelo mau funcionamento do sistema de ensino, o que nem sempre é justo, porque muitas vezes eles são as primeiras vítimas das disfunções deste» (Lima, 1996: 61). Na mesma linha vai António Nóvoa quando afirma que se tem pretendido «basear a reestruturação do estatuto dos professores numa espécie de *mea culpa* pelos males que afectam o sistema escola, de que eles são a face visível, mas não os responsáveis primeiros» (Nóvoa, 1991: 63). Encontram-se opiniões como esta também além fronteiras, exemplo de que o problema não é meramente nacional: «O professor enquanto idiota cultural é agora tema de chacota vinda de todos os lados por falhar na sua função de transmitir tanto justiça como prosperidade⁸⁴» (Ball, 1995: 258).

E visto que tenho vindo a falar de educação numa lógica de qualidade e que a qualidade – tal como tem sido aqui percecionada – remete para a tangibilidade de um bem escasso de consumo continuarei, numa linguagem contabilística, a falar da moeda. E como todas as moedas, também a moeda que é a educação tem duas faces. Numa delas, já o vimos, existe o paradigma da eficiência e da performatividade. Na outra face, *mutatis mutandis*, vamos aparecer – mantendo a mesma sintonia discursiva – a noção, bem na ordem do dia, de *accountability*, de prestação de contas.

A noção de prestar de contas, de *accountability*, é facilmente entendida como sendo importada da área da contabilidade, tem uma utilização de espectro largo numa série de países europeus e mundiais, sobretudo anglo-saxónicos, de onde a palavra é originária, por via de ressemantizações que lhe vão alargando o âmbito de ação e tocando um número cada vez mais largo de áreas profissionais. Em Portugal não é nova a sua utilização na esfera do mercado (naturalmente), da política e do Estado, da administração pública, mas é relativamente recente o seu emprego relativamente à educa-

⁸⁴ No original diz-nos Ball que «The teacher as cultural dope** was now the subject of derision from all sides for failing to deliver either fairness or prosperity» (Ball, 1995: 258). ** «Por “idiota cultural” entendo o homem-da-sociedade-sociológica que produz as características estáveis da sociedade agindo de acordo com alternativas de ação preestabelecidas e legítimas que a cultura comum lhe fornece» (Garfinkel, 1967: 68).

ção⁸⁵. Na área educativa tem vindo a ter várias valências que tocam outras tantas dimensões que não sendo exatamente sinónimas se complementam. Almerindo Afonso «associ[a] o conceito a três dimensões essenciais autónomas, mas fortemente articuladas (ou articuláveis): a *avaliação*, a *prestação de contas* e a *responsabilização*⁸⁶» (Afonso, 2009a: 14). E essas três dimensões têm vindo a ser crescentemente traduzidas, ainda segundo Afonso, em quatro vertentes que considero centrais como forma de controlo, em última instância, do sucesso escolar dos alunos. Falo da avaliação externa das escolas (cf. a esse propósito a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro), da implementação de exames nacionais para o 12.º ano e para o 9.º ano de escolaridade (cf. o Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de outubro e o Despacho n.º 428/2005, de 7 de janeiro), a utilização de um *ranking* de escolas baseado precisamente nos resultados daqueles exames e, finalmente, a avaliação do desempenho docente (cf., entre outros, o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, o Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho e o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro).

Este crescendo de práticas de ordem contabilística aplicadas à educação, que inicialmente constituía «um instrumento importante para a implementação da agenda educacional da *nova direita*, (...) continuou a sê-lo para governos de outras orientações político-ideológicas» (Afonso, 2009a: 19) e é usado – à direita e à esquerda – como forma de controlo, sobretudo de um dado tipo de sucesso escolar, levando Stephen Ball a afirmar: «podem ser vistos aqui a atuação e os efeitos de poder e dominação em ação nas relações diretas e nas estruturas básicas da organização escolar» (Ball, 1995: 261).

Desta inequívoca intencionalidade de controlo e influência sobre a escola e sobre os professores através de medidas normativas muito concretas darei conta seguidamente.

Em dezembro de 2002 é promulgada a Lei n.º 31/2002 que «tem por objecto, (...), o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior...»

⁸⁵ Já em 1996, no entanto, encontramos uma definição de “accountability” em inglês que remete explicitamente para a sua aceção na área da educação: «Accountability – Educação, uma política de responsabilização de escolas e professores pelos progressos académicos dos alunos ligando tais progressos a fundos para salários, manutenção, etc.» (Yerkes, 1996: 13).

⁸⁶ Para evitar confusões entre as nuances implícitas no conceito de *accountability* (apesar de saber que muitas vezes são usados pela investigação os termos “accountability” e *prestação de contas* como tratando-se do mesmo), terei em mente as distinções que me parecem relevantes, feitas por Almerindo Afonso, e usarei sempre a palavra *accountability* quando me referir a prestação de contas como conceito genérico e global fazendo pontualmente a distinção terminológica quando isso me parecer indicado.

(Lei n.º 31/2002, 1.º)⁸⁷. Essa lei, que estatui o processo de avaliação das escolas, pressupõe dois momentos-chave de avaliação. Um, comumente designado por avaliação interna e que o articulado normativo refere como sendo de «autoavaliação a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas» e um outro designado por «avaliação externa» (art.º 5.º).

Este articulado normativo apresenta uma distinção terminológica que pode parecer ao leitor menos atento fruto do acaso e relativamente à qual a chamada de atenção pode ser entendida como uma bizzaria de análise sem importância. Tal clarificação reveste-se para mim de uma centralidade que muito claramente vem ao encontro da construção de um sucesso que venho a designar de artificial por não espelhar aquisições que – independentemente do meu acordo ou não – é suposto serem adquiridas, quer em sede de currículo, quer quanto aos conteúdos programáticos das várias disciplinas que enformam esse currículo explícito⁸⁸. Diz-nos o diploma legal que «o sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, prossegue, de forma sistemática e permanente» (Lei n.º 31/2002, 3.º) vários objetivos entre os quais destaco o previsto na alínea c), a saber: «Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;» (e esta é a única vez que este articulado jurídico refere a noção de sucesso educativo). Adiante, o art.º 6.º define que a «autoavaliação (...) assenta nos termos de análise seguinte: (...) d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens».

Sobre a importância e a colocação da tónica na avaliação externa destaco o ponto 3 do art.º 8.º que impõe que esta se faça «com base nos seguintes elementos: a) Sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objectivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa» (Lei n.º 31/2002, 8.º/3). O art.º 9.º aborda os parâmetros de avaliação e importa dar conta de parte substantiva desse articulado: «1 – O processo de avaliação deve ter

⁸⁷ Os números ordinais e/ou cardinais, entre parênteses, a seguir a citações de articulados legais remetem para o artigo do normativo com uma barra “/”, se o artigo tiver números, e, seguidamente, será referida a alínea, se for o caso. Assim, a alínea a) do número 2. do Artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa será indicado da seguinte forma: (CRP, 74.º/2a).

⁸⁸ O esclarecimento desta questão far-se-á entre o que a seguir exponho e o capítulo sobre Avaliação (pp. 100-102). Limitar-me-ei a referir aqui que as noções de ‘sucesso educativo’ e de ‘sucesso escolar’ que, parecendo à primeira vista sinónimas, são, efetivamente, substancialmente distintas. Enquanto a primeira remete para as aprendizagens efetivamente alcançadas e inclui a segunda, o sucesso escolar limita o seu alcance à «sua expressão administrativa» e não pressupõe necessariamente aquele.

em consideração parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e sócio-económico, requeridos pelos termos de análise enunciados nos artigos 6.º e 8.º. 2 – Os parâmetros referidos no número anterior concretizam-se, entre outros, nos seguintes indicadores relativos à organização e funcionamento das escolas e dos respectivos agrupamentos: (...) *b*) Resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares;» (Lei n.º 31/2002, 9.º/1 e 2).

Ora, significa o atrás exposto que da retórica assente na promoção de uma cultura de qualidade tendente a assegurar sucesso educativo resulta, logo a seguir, uma autoavaliação que tem como um dos pressupostos basilares o sucesso escolar (administrativo, classificativo, quantitativo) a ser medido através dos resultados escolares dos alunos. Importa aqui não esquecer o que refere Domingos Fernandes sobre os saberes dos alunos em Portugal e que aponta, em conclusão, para a seguinte evidência: «apenas uma minoria de alunos parece estar a conseguir desenvolver bem os saberes propostos no currículo nacional» (Fernandes, 2008: 291). Esta análise não pode ser ignorada e aponta justamente para o facto de que, sendo estes dados conhecidos, a introdução de obrigatoriedade de considerar os resultados escolares para avaliação de escolas e de docentes mais não faz do que pressionar o aparecimento de resultados que contrariem estatisticamente, contabilisticamente – ou, seguindo a terminologia ânglica, *accountably* – a imagem que o ensino português tem vindo a passar além fronteiras face aos resultados obtidos em todos os testes da OCDE em que Portugal tem participado, parecendo-me impossível deixar de estabelecer uma relação que se me afigura descompensada em termos de pressão entre a avaliação das escolas e os resultados dos alunos. Almerindo Afonso conclui, a este propósito, que «esta situação é ainda mais questionável quando os resultados académicos dos alunos acabam por ser também um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores» (Afonso, 2009a: 18). Mas sobre professores falarei a seguir.

Relativamente à vertente da avaliação do desempenho docente incluída no conceito de *accountability* aponto o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, como o momento mais explicitamente significativo da introdução de lógicas de mercantilização da Educação no que diz respeito aos docentes. Este Decreto-Lei veio alterar o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário, estatuído pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, vulgarmente conhecido por Estatuto da Carreira Docente (ECD), vigente sem alterações, que aqui devam ser consideradas significativas, desde 1990. O Decreto-Lei n.º 15/2007 apresenta, logo

no seu Preâmbulo, uma declaração de intenções ao afirmar que «a carreira docente passará a estar estruturada em duas categorias, ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão» (Decreto-Lei n.º 15/2007). Pela primeira vez toma letra de forma um articulado jurídico que impõe aos professores duas categorias sendo uma superior e – por oposição – uma inferior. Para além disto, não quero deixar passar em claro a interpretação que Licínio Lima faz desse Decreto-Lei e que nos dá uma outra perspetiva simultaneamente mais resumida e mais abrangente dos pressupostos centrais do normativo: «a principal crítica que formulei, desde as primeiras versões do documento, embora contra a opinião da maioria dos intervenientes, foi a de que o ECD proposto insistia em criar duas categorias de professor mas, contraditoriamente, se revelava pouco exigente, em termos substantivos, quanto à avaliação do currículo académico, científico e profissional dos docentes, manifestando dificuldades em libertar-se das amarras técnico-burocráticas que vêm dominando as escolas e os professores portugueses» (Lima, 2007b: 7). Partilhando deste ponto de vista, entendo poder inferir que a intencionalidade primeira do ECD (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), no tocante ao capítulo VII – Carreira docente, Subcapítulo II – Condições de progressão e acesso na carreira, contraria parte do disposto no ponto 2, do art.º 40.º, e que afirma que «a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria (...) da qualidade das aprendizagens» (art.º 40.º/2) bem como parte do articulado no ponto 3 do mesmo artigo, a saber: «3 – Constituem ainda objectivos da avaliação do desempenho: a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente; c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente». Não poderia passar adiante sem antes referir a publicação (em 30 de setembro de 2009) de um Decreto-Lei que, de acordo com o XVII Governo Constitucional, pretende, – mantendo «os princípios fundamentais da revisão aprovada pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro» – «no que diz respeito à estrutura da carreira e aos requisitos de progressão e acesso, (...) introduz[ir] alterações que conferem melhores condições aos docentes, independentemente do seu posicionamento na carreira» (Decreto-Lei n.º 270/2009, Preâmbulo). Estas alterações são o resultado de «um processo negocial para a revisão de alguns aspectos do Estatuto da Carreira Docente» que procurou «ir ao encontro das preocupações manifestadas pelas organizações sindicais e pelos docentes que representam». (Decreto-Lei n.º 270/2009, Preâmbulo). Essas condições, e sempre de acordo com o Decreto-Lei, passam, entre outras, pela «criação de um novo escalão na categoria de professor, para os docentes que, tendo preenchido todos os requisitos de acesso à categoria de professor

titular, não sejam providos por falta de vaga, reduzindo assim significativamente eventuais constrangimentos administrativos ao desenvolvimento da carreira» (Decreto-Lei n.º 270/2009, Preâmbulo). Repare-se que não se põe um fim a uma carreira com professores de “categoria superior” por oposição a professores de categoria inferior, não se acaba com essa espécie de *numerus clausus* para lugares para professores titulares, apenas se cria um novo escalão para aqueles docentes que tendo todas as valências para ser professores de “categoria superior” dela se veem arredados por quotas ao seu acesso. Faz-me isto lembrar os idos de finais dos anos 80 do século XX em que foi criado um tipo de escalão, para efeitos de concurso de docentes, em que estes eram designados por “efetivos provisórios” (cf. a este propósito o Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de janeiro, art.º 2.º/2b). Lembro-me que os professores diziam não saber se tal significava que eram efetivamente provisórios ou provisoriamente efetivos...⁸⁹

Regressemos ao Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007, para dar conta de que o legislador entende ser «indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito (...) o presente Decreto-Lei introduz um novo procedimento que, tendo em conta a autoavaliação do docente, não assenta exclusivamente nela» (Decreto-Lei n.º 15/2007).

A necessidade de proceder com regularidade à avaliação do desempenho docente não é recente, bastando para tal confirmar o texto dos art.ºs 39.º a 53.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90. Porém, constituiu uma novidade o exarado no ponto 3, alínea e) do art.º 40.º do Decreto-Lei n.º 15/2007: «3 – Constituem ainda objectivos da avaliação do desempenho: e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais;».

Justifica-se sublinhar a palavra ‘ainda’ no ponto 3 pelo facto de que essa não é a única razão de ser para haver necessidade de se proceder à avaliação do desempenho docente. Realmente, há no ponto 2 do mesmo artigo 40.º (a que já acima aludi, deixando intencionalmente de fora esta mesma passagem) uma outra razão bem mais importante e a que o ponto 3 serve de claro estímulo: «2 – A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos (...) e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência» (art.º 40.º, n.º 2). E isto

⁸⁹ A distinção entre professores e professores titulares vê o seu fim estatuído no Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho: «...a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares...».

constitui uma novidade absoluta em termos de razão de ser da avaliação do desempenho dos professores.

Mais inédito ainda é o facto de a promoção do mérito passar também, e sempre, de acordo com o Decreto em questão, pela atribuição de um prémio de desempenho: «O docente do quadro em efectividade de serviço docente tem direito a um prémio pecuniário de desempenho, a abonar numa única prestação, por cada duas avaliações de desempenho consecutivas com menção qualitativa igual ou superior a *Muito bom*, de montante a fixar por despacho conjunto dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação» (art.º 63.º, n.º 1). Para quem pudesse ter dúvidas quanto ao ineditismo da medida no ensino básico e secundário, tal a profusão de articulados normativos a que os professores foram sendo habituados, refere o n.º 15/2007 no capítulo II – em Disposições transitórias e finais, art.º 20.º, que: «A verificação do requisito de avaliação do desempenho para efeito de atribuição do primeiro prémio de desempenho inicia-se a partir do ano escolar de 2007-2008, inclusive». Parece-me que é colocada aqui uma tónica que ultrapassa em muito a mera avaliação de desempenho dos professores, até porque esta já se vinha fazendo há quase duas décadas. É incontornável a ideia de que um bom professor será também – e sobretudo, digo eu – aquele que conseguir «a melhoria dos resultados escolares dos alunos». Este posicionamento ideológico comum ao mundo empresarial do fabrico em série – veja-se que as grandes empresas têm um departamento de controlo da qualidade – e que não é propriamente novo em termos de educação noutros países, assume recentemente uma crescente importância que remete para a consideração da educação como uma mercadoria, um bem de consumo suscetível de ser avaliado em termos qualitativos como se avalia a qualidade de bens tangíveis. Stephen Ball afirmava-o já em 1995 quando, a propósito de teorias de carácter gerencialista e investigação sobre eficiência nas escolas, dizia haver «uma reenfatização política relativamente à excelência, à diversidade e à seleção bem como a tentativa de desenvolver métodos de valoração que podem ser utilizados para identificar (e punir) professores ‘fracos’ e ‘inadequados’, num processo que fornece o prémio relativo a sistemas de incentivo e eficácia» (Ball, 1995: 261). Aliás, de acordo, quer com o meu ponto de vista, quer na esteira aqui expressa por Ball, Almerindo Afonso afirma, na análise que faz da importância da *accountability* nas políticas avaliativas em educação, que não deixa «de haver uma relação entre esses dois factores (desempenho dos professores e resultados dos alunos⁹⁰)» (Afonso, 2009b: 61).

⁹⁰ Não devo deixar de fazer a devida referência ao facto de que, no caso português, e por causa da imensa contestação que a classe docente fez a toda a questão que envolve a progressão na carreira (quer no tocante à criação da figura do professor titular quer no tocante à avaliação do

Esta lógica que a investigação tem designado de ‘quase mercado’ – diria mesmo de mercado, sem mais, pelas implicações que os articulados legais vão impondo⁹¹, teve novo desenvolvimento em 2008 através do Despacho conjunto do Ministério das Finanças e da Administração Pública e da Educação (Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho) que – e no seguimento da implementação do processo de avaliação do desempenho docente – numa lógica exclusivamente economicista estabelece percentagens máximas para a atribuição de classificações de mérito de *Excelente* (5%) e de *Muito Bom* (20%)⁹² aos docentes de cada escola, com clara incidência nas progressões individuais na carreira e passando a ideia de que há a necessidade de joeirar “os bons professores dos menos bons” porque, de facto, e de acordo com a retórica ministerial, sendo os professores responsáveis pelo estado do ensino em Portugal, há que fazer reformas que incidam sobre eles e contra eles e não sobre o sistema de ensino, até porque, como a Ministra da Educação do XVII Governo Constitucional, Maria de Lurdes Rodrigues contrapôs: «tem-se dito que não se fazem as reformas sem os profissionais, mas a história ensina-nos que não se fazem com» (Sanches, 2008: 5). Manuel Matos tinha já a esse respeito deixado perceber a intencionalidade punitiva subjacente à reforma em curso: «ninguém contestará que o modelo de avaliação, que foi recentemente consagrado na legislação, deve a sua eficácia à condição de ameaça implacável sobre o quotidiano da carreira da classe docente, não tanto pelos seus efeitos materiais directos como, sobretudo, pelos mecanismos psicológicos que acciona e pelas fantasmatisações simbólicas que desencadeia» (Matos, 2008: 8). E essas fantasmatisações têm como uma das principais consequências – têm-lo vindo

desempenho docente), foi promulgado a 31 de dezembro de 2008 o Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, no qual «o Governo decidiu adoptar um conjunto de importantes medidas que, no seu conjunto, permitem que o procedimento de avaliação seja aperfeiçoado e consideravelmente simplificado». Entre essas medidas importa aqui mostrar que foi decidido: «Dispensar, neste ano lectivo, o critério dos resultados escolares e das taxas de abandono, considerando as dificuldades identificadas pelo conselho científico para a avaliação dos professores» (Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, Preâmbulo).

⁹¹ Interessa-me dilucidar a diferença que Almerindo Afonso aponta para as noções de ‘mercado’ e de ‘quase-mercado’ para que se perceba que a utilização que faço aqui do termo *mercado* tem uma dimensão mais abrangente e, logo, mais generalista, do que esta, remetendo para a consideração da Educação encarada como uma mercadoria igual a qualquer outro bem transacionável nos mercados de capitais: «...efeitos de mercado (quando está em causa a comparação e a eventual procura diferenciada entre escolas públicas e privadas), e efeitos de *quase-mercado* (quando a comparação e a procura diferenciada se efectuem entre escolas públicas)» (Afonso, 2009a: 21). (Itálico no original).

⁹² Em nome da imparcialidade e objetividade que procuro, devo referir que as classificações de *Excelente* podem ir até 10% e as de *Muito bom* até 25% «aos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas que foram objecto de avaliação externa» e tenham tido «cinco classificações de Muito Bom nos domínios e factores que compõem a avaliação externa das escolas» (Despacho n.º 20131/2008: n.º 2, a). (Itálico no original). Estas são as percentagens máximas que é possível atingir.

a ver – a promoção de um tipo de sucesso alicerçado na passagem automática dos alunos – não inequivocamente decretada através de algum dos articulados legislativos já referenciados, mas com múltiplas estratégias de pressão que enxameiam o quotidiano dos professores – e de que o estabelecimento de quotas para a classificação do desempenho docente se assume, por todos, como paradigma do *modus faciendi* dessa construção. A retórica oficial aponta a necessidade desse sucesso como uma forma de democratizar a escola esbaltando discrepâncias não só de acesso, como também de sucesso.

Por tudo o que acima fica dito, atrevo-me a considerar o concertado modelo reformista que atualmente perpassa a escola portuguesa como uma clara situação de *mobying*⁹³ institucional generalizado que tem tido como reflexo imediato e evidente o esmagador número de docentes que têm vindo a pedir a sua reforma antecipada⁹⁴ em manifesto estado de *burnout*⁹⁵, sendo,

⁹³ Depois de alguma hesitação optei, por dar conta do significado deste conceito relativamente novo que tende a ter, acho, uma importância crescente no mundo quer empresarial quer escolar. Explica-nos Salvador Massano Cardoso, professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, no blogue “4R – Quarta República” que «As referências ao mau clima que se verifica nas nossas escolas, com destaque para a elevada prevalência de *bullying*, deverão ser levadas muito a sério, porque irão originar desvios e graves problemas na preparação e formação dos nossos jovens. A atmosfera de agressões físicas, verbais e psicológicas começa a ser muito preocupante, já que alimenta e prepara futuros desviantes sociais, destruindo muitos jovens com capacidades, não descurando o eventual aparecimento de um ou outro capaz de actos de violência inaudita. Mas não é só nas escolas que se verificam formas de opressão. Também, na área laboral, o assédio moral – *mobying* – constitui um grave problema. A forma de destruir a autoestima de um trabalhador, através de meios de coação psicológica, com o objectivo de o “abater” é uma realidade, atingindo proporções cada vez mais elevadas. A par do *bullying* e do *mobying*, não devemos esquecer as pressões sociais e políticas susceptíveis de provocar temor, comportando-se os líderes como verdadeiros alfas de alcateias ou chefes tribais» (Cardoso, 2006: 1). (Itálico no original). (Sublinhado meu). Atente-se no facto de que este artigo de blogue, que não teve como finalidade analisar questões ligadas à educação, associa, de forma não intencional, duas realidades da escola portuguesa dos nossos dias: o *bullying* e o *mobying*. É que a escola, para além de ser um espaço de alunos é também, e cada vez mais, uma empresa. Quero realçar o carácter duplamente angustiante da realidade escolar dando ainda conta do que Massano Cardoso diz no primeiro parágrafo do seu texto: «A análise social dos comportamentos humanos permite-nos, sem qualquer espécie de dúvida, verificar uma tendência para a crueldade que, quer queiramos quer não, reflecte a nossa condição animal. Se não houver pressão de natureza cultural, aliada aos apelos à nossa condição de seres espirituais, sem esquecer os aspectos punitivos da legislação, é certo e sabido que sai asneira» (Cardoso, 2006: 1). Ora, parece-me que os aspetos punitivos que se encontram na nossa legislação referente à escola não só não combatem eficazmente as situações de *bullying* como introduzem largamente dinâmicas de *mobying*.

⁹⁴ No ano de 2012 mais de 3.500 professores pediram a reforma. Desde 2007 esse número é já superior a 20.000. 2008 continua a ser o ano em que mais docentes se reformaram, 4.976, muitos deles, segundo o *Público*, «na sequência de medidas implementadas pela então ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, nomeadamente no que respeita ao novo modelo de avaliação docente» (Viana, 2012).

⁹⁵ De acordo com Barry Farber, falar de *burnout* é «essencialmente falar de <inconsequencialidade> – uma perceção, por parte de profissionais de serviços humanos, de que as suas tentativas de ajudar os outros são ineficientes, de que a tarefa é infundável e de que a valorização pessoal

no dia seguinte, substituídos por algum dos vários milhares de candidatos a professores que se encontra no desemprego, e cujas consequências a longo prazo estão longe de poderem ser agora percecionadas. José Madureira Pinto, em artigo de opinião de 9 de março de 2008, conclui uma breve análise da situação da escola portuguesa dizendo, já nessa altura, que «a obsessão “gestionária” do Governo no modo de conceber a actividade docente (actividade relacional por excelência) tem o seu quê de anacrónico – e pode vir a ter consequências muito negativas, se não forem revistos alguns dos seus fundamentos e modos de concretização» (Pinto, 2008: 41). Essa estratégia foi por António Barreto ironicamente denominada “Milagre”. Diz o autor: «O ano lectivo de 2007/2008 ficará para sempre na história da educação em Portugal. (...) Como foi possível? Tanto melhoramento em tão pouco tempo? De um ano para o outro? Melhores professores? Melhores alunos? Novos métodos? Programas renovados? Mais tempo de aulas? Manuais mais bem elaborados? Nova organização curricular? Professores mais empenhados e disponíveis para passar mais horas a ensinar Matemática? Mais explicações privadas? Todas estas perguntas têm necessariamente resposta negativa. Nada disso era possível num ano, nem para a maioria dos alunos e das famílias. (...) As expectativas criadas não são satisfeitas. As capacidades presumidas são falseadas. O desperdício social e económico é enorme. (...) Para tranquilidade dos contemporâneos e para desgraça das gerações futuras» (Barreto, 2008: 41). Cinco anos passados sobre este momento, a situação continua a mostrar uma tendência para a subida das taxas de sucesso escolar em Portugal, como pode ser percebido da análise das figuras 8 e 9, p. 152.

Esta tranquilidade dos pais e encarregados de educação das atuais gerações de crianças e jovens deste país é conseguida pela divulgação das classificações académicas crescentemente positivas que validam a sua aquisição de conhecimentos. De que forma tal se vai conseguindo a nível de escola é o que vos proponho perceber no capítulo seguinte.

pelo trabalho desempenhado (em termos de finalização, reconhecimento, desenvolvimento ou consideração) não é evidente» (Farber, 1998: 3). O investigador define três categorias de *burnout*: <puído> quando, essencialmente, um indivíduo desiste ou desempenha as suas tarefas de forma rotineira, se confrontado com demasiado stresse e quase nenhuma gratificação; <clássico> (ou <frenético>) quando um indivíduo se esforça cada vez mais, até ao ponto de exaustão, tentando conseguir gratificação bastante para contrabalançar os níveis de stresse vivenciados; e um tipo <subdesafiado> quando um indivíduo não é confrontado com um excessivo grau de stresse, mas com monótonas e desestimulantes condições de trabalho que não conseguem transmitir recompensas suficientes» (*idem, ibidem*: 6).

Capítulo III

A escola avalia ou classifica? Educa ou instrui?

Neste caminhar a passo largo⁹⁶ na tentativa de compreender um pouco melhor o complexo processo que é a Escola e de que forma se vai construindo um dado tipo de sucesso escolar, detenhamo-nos um pouco sobre um dos ‘monumentos’ cruciais da tradição da escola no mundo e – também – em Portugal: a avaliação. Não existe escola sem avaliação e nem sei se é possível, quiçá desejável, que houvesse Escola onde não existisse uma forma de perceber «se as metas formativas formuladas para cada nível de ensino foram ou não alcançadas pelos alunos no termo de cada ano de ensino ou final do período de formação» (Abreu, 2002: 205).

Esta questão afigura-se-me da maior importância para a compreensão do fenómeno aqui tratado. Será real, consolidado, expressão de rigor e de aquisições efetivamente realizadas pela generalidade dos discentes, o sucesso que, a par de uma crescente democratização do acesso ao ensino, se vai fazendo? Será que a verdadeira igualdade de acesso encontra eco em semelhante igualdade de sucesso?

Importa chamar a atenção para duas ideias aparentemente sinónimas ou mesmo usadas como iguais, mas que são particularmente distintas e alvo de confusões que tendem a mostrar algo que não traduz o que realmente se passa. Falo da noção de sucesso Educativo por oposição à ideia de sucesso Escolar.

Em meu entender o sucesso educativo é o alfa e o ómega, a razão de ser de todo e qualquer sistema educativo⁹⁷. Nesta abordagem manter-me-ei muito próximo aos documentos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo,

⁹⁶ Encontrei uma forma que me parece particularmente interessante – entre uma espécie de literariedade formal e uma grande objetividade conceptual, diria – de mostrar a luta (inglória) contra o tempo com que todo escrevente se debate. Refiro-me a uma passagem da investigação de Leonor Lima Torres sobre “Representações de Professores numa Escola Portuguesa” em que a investigadora dá conta da sua (de todos) angústia na impossibilidade de ultrapassar tal obstáculo: «é colocado ao investigador (...) o desafio de ter de superar um impasse metodológico dilemático: numa primeira fase, seduzido intelectualmente pelo tema, ambiciona analisar toda a complexidade cultural recorrendo a uma panóplia de métodos e técnicas de investigação clássicos disponíveis; numa fase posterior, vê-se confrontado com as limitações de acesso à realidade a estudar e, de forma mais particular, com as pressões do tempo efectivamente disponível, absolutamente impreteríveis na exploração desta área de investigação» (Torres, 1997: 104).

⁹⁷ A este propósito afirma Manuel Ferreira Patrício no ponto 3. da Introdução ao capítulo IV dos Documentos Preparatórios I da CRSE: «Todo o sistema educativo existe, e existe apenas,

quer dos estudos preparatórios, «complexos e morosos», quer da proposta Global de Reforma. O que se pretende é continuar a perceber qual o caminho que é percorrido e qual poderia ser – na minha ótica – o que interessaria palmilhar.

O documento mais importante do país, a Constituição da República Portuguesa, consagra 10 artigos à necessidade e à centralidade da Educação (cf. art.º 9.º, 43.º, 70.º, 73.º a 79.º). Aí é afirmado como um dos princípios fundamentais do Estado português a tarefa de «assegurar o ensino e a valorização permanente...» (CRP, 9.ºf), sendo os destinatários primeiros dessa tarefa «os jovens goza[ndo] de protecção especial para efectivação dos seus direitos económicos, sociais e culturais, nomeadamente: a) No ensino, na formação profissional e na cultura;» (CRP, 70.º/1a). Mais adiante é dito ao cidadão que «na realização da política de ensino incumbe ao Estado: assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; [e] garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;...» (CRP, 74.º/2a e c). Aliás, a parte I da CRP que aborda os “Direitos e deveres fundamentais”, título III “Direitos e deveres económicos, sociais e culturais”, reserva todo o capítulo III aos “Direitos e deveres culturais” mostrando, desde a fonte, desde esse momento genesiaco da normatividade portuguesa pós-25 de Abril de 1974, a importância de que a educação se reveste para Portugal e reforçando – passe a redundância – de novo, que «todos têm direito à educação e à cultura» e que «o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva» (CRP, 73.º/1 e 2). Repare-se agora o que estatui o artigo seguinte: «Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar» (CRP, 74.º/1). Não quero passar a outro normativo jurídico sem chamar ainda à atenção para o facto de que «incumbe ao Estado, em colaboração com todos os agentes culturais: Incentivar e assegurar o acesso de todos os cidadãos aos meios e instrumentos de acção cultural, bem como corrigir as assimetrias existentes no país em tal domínio...» (CRP, 78.º/2a).

O Diário da República de 14 de outubro de 1986 publica, na sua Iª série, n.º 237, a Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). 13 anos

para a realização da educação. Todo o sistema educativo existe, pois, e existe apenas para o êxito do processo educativo» (CRSE, 1987: 147).

depois da promulgação e publicação⁹⁸ de uma “Lei da Reforma do Sistema Educativo”, a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, publicada no Diário do Governo n.º 173, Iª Série, e que entra para a história com a designação do seu mentor, o Professor José Veiga Simão, surge uma outra Lei que estabelece as bases de todo o sistema educativo da era pós revolução dos cravos, «revoga[ndo] toda a legislação que contrarie o disposto na presente lei» (Lei n.º 46/86, 64.º).

A Lei n.º 46/86 foi objeto de revisões em três momentos da sua história mantendo-se, porém, vigente – e sem alterações naquilo que para esta investigação é essencial – há 23 anos⁹⁹. Com este documento o legislador conseguiu um articulado normativo que pode ser considerado «uma espécie de carta magna da educação para os próximos lustros¹⁰⁰» (Pires, 1997: 108).

Esta rápida incursão pelos articulados normativos que sustentam o edifício educativo luso impõe-se, pois importa demonstrar que o que é feito ou não é feito em termos de educação deve ser prolongamento aperfeiçoado da lei fundamental do país e que disso mesmo a LBSE é exemplo, pois os 5 pontos que constituem os seus princípios gerais (Lei n.º 46/86, 2.º/1, 2, 3, 4, e 5) foram decalcados da CRP. Assim, o seu ponto 1 deve ser entendido à luz da CRP 73.º/1; o ponto 2 é plasmado do mesmo artigo, ponto 2; o ponto 3 da LBSE é decalque do artigo 43.º/1, 2, 3, 4 da CRP; o ponto 4 articula-se com o ponto 2 do artigo 70.º e o ponto 5 baseia-se no art.º 73.º/2 da CRP. Esta proximidade que deveria estar subjacente a todos os normativos ligados à educação nem sempre é evidente, pecando muitos desses articulados, que vão regulamentando a nossa Lei de Bases do Sistema Educativo, por desvios consideráveis (quer pela letra quer pelo espírito quer mesmo por omissão) à Constituição da República.

⁹⁸ Apesar de promulgada e publicada, a *Lei Veiga Simão* nunca chegou a ser regulamentada. A Base XXIX diz o seguinte: «2. Serão objecto de regulamento os planos de estudo e os programas e os métodos de ensino e de aproveitamento escolar dos vários níveis educativos. 3. Nos regulamentos a publicar para execução da presente lei serão definidos os regimes e fases de transição do sistema e orgânica vigentes para os previstos neste diploma e nos referidos nos números anteriores» (Lei n.º 5/73, XXIX/2 e 3). Tal nunca chegou a ser feito.

⁹⁹ A primeira alteração foi feita através da Lei n.º 115/97, o segundo momento de revisão dá-se com a Lei n.º 49/2005, que refere o seguinte: «A Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela presente lei, é republicada e renumerada na sua totalidade em anexo, que dela faz parte integrante» (Lei n.º 49/2005, 4.º). A 27 de agosto é publicada a Lei n.º 85/2009 que «Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade».

¹⁰⁰ A afirmação é feita por um dos principais elementos que esteve na génese da LBSE. O Professor «Eurico Lemos Pires secretariou a subcomissão da Lei de Bases do Sistema Educativo. No seguimento dos debates nela ocorridos sobre cada uma das questões redigiu uma boa parte dos artigos que, após aperfeiçoamento colectivo, vieram a ficar consagrados na Lei» (Campos, 1997: 13).

Vejam agora um pouco o que se encontra definido na LBSE quanto aos Objetivos do Ensino Básico. Esses desideratos foram apresentados no art.º 7.º e, sobre eles, Eurico Lemos Pires comentava, em 1987, que «constituem um verdadeiro programa educativo e (...) a sua tradução na prática educativa poderá gerar uma verdadeira revolução educativa no nosso país» (Pires, 1997: 48-49).

Não analisarei com detalhe todo o artigo 7.º mas gostaria de chamar a atenção para parte da primeira frase da alínea a) desse artigo. São objetivos do ensino básico, diz a lei, «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses...» (Lei n.º 46/86, 7.º/a). Esta pequena frase contém em si mesma todo um programa e constitui, por si só, toda uma declaração de princípios e de intencionalidade de que as outras alíneas decorrem. Esta alínea afirma perentoriamente que é objetivo, finalidade, razão de ser do ensino básico a *formação* (que aqui leio como tratando-se da Educação escolar, formal), que ela contém em si aspetos de generalidade e não de especificidade (isto é, não é uma formação de âmbito especializado, de âmbito particularmente profundo e aprofundado), por isso mesmo é de carácter *geral*. Essa formação deve ser comum, ou seja, destina-se a todos os cidadãos independentemente de «ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual» de acordo com o princípio da igualdade exarado no artigo 13.º, ponto 2, da CRP e, finalmente, destina-se a todos os portugueses. É, portanto, de carácter *universal* (vide ainda, a esse propósito, o artigo 6.º/1 da LBSE: «o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito...»).

Para além do referido na alínea a) do artigo 7.º da LBSE interessa agora, no âmbito deste texto, saltar para a última alínea do artigo em análise. Diz-nos a alínea o) que é objetivo do ensino básico «criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos» (LBSE, 7.º/o). É fundamental perceber que é desígnio da LBSE que sejam dadas condições para que haja sucesso, de outra forma não faz sentido haver um ensino de carácter universal e obrigatório. Ninguém pode nem deve ser obrigado a frequentar uma qualquer atividade se e para que dela resulte insucesso¹⁰¹. Sobre tudo se dessa frequência o insucesso for a face mais visível e comum. Mas esse sucesso não é de qualquer tipo. Deve ser um “sucesso escolar” e um “sucesso educativo”. E isto leva-nos de novo à questão deixada em aberto mais acima (cf. p. 89) quando afirmava que se trata de dois tipos de sucesso mas que

¹⁰¹ Dizem-nos os Documentos Preparatórios I da CRSE que «o insucesso escolar é um mal. Deve-se sempre lutar contra o mal sob qualquer das suas formas. Mas lutar verdadeiramente contra o mal é lutar pelo bem. O bem é, no caso vertente, o sucesso **educativo**» (CRSE, 1987: 149). (Negrito do autor).

não podem nem devem ser confundidos como tratando-se de duas formas de referir a mesma coisa. A Comissão de Reforma do Sistema Educativo teve a preocupação de deixar referida, de forma particularmente clara, a diferença entre os conceitos e dedicou a essa diferenciação toda a introdução – estruturada em 11 pontos – do capítulo IV, justamente intitulado *A promoção do sucesso educativo ou o sentido da reforma*. Repare-se que o próprio título do capítulo mostra à evidência ser o sentido da reforma a promoção do sucesso educativo. Sem este não se verificará, na prática, aquela. Nada melhor do que citar a Comissão para dar conta desta interpretação: «Há grandes e perigosas confusões em circulação e o discurso demagógico sobrepõe-se quase sempre ao discurso pedagógico no que respeita à grande questão do sucesso e do insucesso. Assentar-se-á, por conseguinte, com nitidez, na distinção entre sucesso escolar e sucesso educativo. O sucesso escolar é frequentemente entendido como consistindo na progressão administrativa na escolaridade. Ou seja: o sucesso escolar seria, pura e simplesmente, o sucesso administrativo. A ser assim, o combate ao insucesso escolar poderia ter uma vitória rápida e fulgurante: bastaria instaurá-lo, de imediato, por via administrativa» (CRSE, 1987: 148). Repetindo o que já afirmei acima (nota 88, p. 89) não faz sentido ‘trabalhar’ para a prossecução de um sucesso que se meça pelas estatísticas de passagem ou não passagem dos alunos, da sua aprovação ou da sua retenção. Esse, acabámos de o ver, é fácil de atingir. É meramente administrativo, podendo facilmente tornar-se artificial, fictício. Se fizermos uma leitura atenta aos articulados regulamentadores da LBSE veremos que são consideravelmente mais as vezes em que se utiliza a expressão “sucesso escolar” e bastante menos aquelas em que é feita referência a um efetivo “sucesso educativo” (cf. quadro 1, p. 115). Será por acaso? Em minha opinião, não é sequer de evidente vislumbre que a utilização da expressão “sucesso educativo” seja feita pelo legislador com a convicção das diferenças essenciais subjacentes e implícitas às noções de “educativo” por oposição a “escolar”. Mas se essa consciência, por parte do legislador, existe, porque se insiste então (vimo-lo acima, aliás, nas citações que fiz de várias passagens da legislação) em utilizar recorrentemente a aceção de “sucesso escolar” quando se deveria pugnar esmagadoramente pelo “sucesso educativo” sendo aquele uma consequência natural deste? De novo, a CRSE é lapidar na elucidação do que pretendo deixar perceber: «o sucesso educativo é uma componente essencial do sucesso humano: em termos colectivos e em termos pessoais. A luta por um homem melhor passa pela luta por uma educação melhor. Um homem mais educado – e, portanto, um homem melhor... – não é aquele a quem foi certificada uma educação que realmente não possui, mas aquele que foi positivamente alterado – tornado outro... –

pelo processo educativo de que foi beneficiário. É este um ponto em que não pode haver equívocos nem logros. Seria gravíssimo – até do ponto de vista social, para além do ponto de vista pessoal de cada um dos educandos – que o sucesso escolar fosse a ocultação institucionalmente organizada do insucesso educativo» (CRSE, 1987: 149)¹⁰².

Uma vez que a minha intenção não é fazer uma análise comparada da legislação, tão pouco uma análise de tónica jurídica dos seus pressupostos, passarei antes a ver, um pouco melhor, as questões que subjazem este capítulo: as questões da avaliação.

O Professor Bártolo Paiva Campos afirmou a propósito da LBSE que ela contém «inúmeras virtualidades dinâmicas», permitindo aos «governos que nelas quisessem e fossem capazes de se inspirar (...) liderar uma real e autêntica reforma...» (Campos, 1997: 11).

A 23 de outubro de 1991, o XI Governo Constitucional aprova o Despacho n.º 162/ME/91. Era então ministro da Educação o Eng.º Roberto Carneiro. Esse documento, emanado de um Governo de maioria absoluta, é publicado sem ter sido ouvido qualquer dos parceiros educativos, mas propõe as modalidades a ter em conta para efeitos de avaliação dos alunos do ensino básico. O articulado jurídico estatui ainda que essas modalidades de avaliação «se devem harmonizar na contribuição para o autêntico sucesso educativo dos alunos e qualidade do sistema educativo» e são as seguintes: «Avaliação formativa; Avaliação sumativa; Avaliação aferida; e Avaliação especializada» (Despacho n.º 162/ME/91, 2.1/a, b, c, d). Destes quatro tipos de avaliação, a *formativa* constitui-se como a «principal modalidade de avaliação na estrutura curricular do ensino básico e secundário...» (Despacho n.º 162/ME/91, 3.1), mas a modalidade da avaliação aferida é aqui introduzida pela primeira vez como possível. Essa modalidade de avaliação «destina-se a medir o grau de cumprimento dos objectivos curriculares, utilizando instrumentos aferidos ao conjunto de alunos do mesmo nível de ensino, visando o controlo da qualidade do sistema educativo e a confiança social nos diplomas escolares, através de validação externa» (Despacho n.º 162/ME/91, 5.1).

Mais ainda, este documento legal refere, no ponto 3. do Preâmbulo, que «o Instituto de Inovação Educacional (...) deverá desenvolver os estudos convenientes para o aperfeiçoamento do sistema (...) nomeadamente: Estudar, recolher e produzir materiais sobre a avaliação dos alunos, de modo a constituir documentação de apoio aos professores dos ensinos básico e secundário; prosseguir o trabalho de concepção e de produção de instru-

¹⁰² Esta passagem pertence a um texto de 1987. Tem vinte e seis anos. Leio-a, hoje, com a estranha sensação de ler um texto de carácter mordazmente premonitório...

mentos de avaliação...» (Despacho n.º 162/ME/91, 3). «Tal não aconteceu» diz-nos o CNE na Introdução do seu parecer n.º 2/92 (CNE, 1993: 103).

Este diploma esteve em vigor durante 296 dias. Foi substituído a 20 de junho de 1992 pelo Despacho Normativo n.º 98-A/92. Era então Ministro da Educação do XII Governo Constitucional o Eng.º Couto dos Santos.

O parecer do CNE imediatamente atrás referido informa que este articulado normativo «se apresenta globalmente muito mais positivo que o anterior» (CNE, 1993: 103). Nos pontos relativos às modalidades de avaliação verificam-se, no n.º 98-A/92, algumas alterações que me parecem significativas: «as modalidades de avaliação referidas no número anterior devem harmonizar-se de modo a contribuírem para o sucesso educativo dos alunos e para a qualidade do sistema educativo» (Despacho Normativo n.º 98-A/92, 13). O texto é em quase tudo semelhante ao apresentado no ponto 2.1 do Despacho n.º 162/ME/91. Em quase tudo menos no facto de no texto de 92 se referir a necessidade de haver uma articulação entre as várias modalidades de avaliação de forma a que contribuam para o sucesso educativo dos alunos, enquanto que o texto de 91 estatui inequivocamente que essa articulação deveria contribuir para «o autêntico sucesso educativo dos alunos¹⁰³». É apenas uma questão de adjetivação ou de ausência dela mas que, em minha opinião, pode apontar para o início de subtis mudanças na forma de considerar as coisas em termos de avaliação. Por outro lado, não deixo de perceber como significativamente positiva a decisão de que «as diferentes modalidades de avaliação [se] articulam ao longo dos vários anos e ciclos, considerando o ritmo de desenvolvimento pessoal dos alunos e a sua capacidade de realização» (Despacho Normativo n.º 98-A/92, 14).

Este documento normativo – que vigorou até julho de 2001 – tem-se assumido como um elemento central da política educativa em termos de avaliação dos alunos dos três ciclos do ensino básico. É minha opinião que o seu texto se encontra subjacente à maior parte dos articulados normativos posteriores que remetem para a avaliação dos alunos sendo mesmo que muita da fraseologia existente é tal e qual a que existe nesse elemento central do processo avaliativo. Isto significa que – e tal como já referido acima – os

¹⁰³ E aqui sinto-me muito próximo das afirmações que Eurico Lemos Pires fizera em “Não há um mas vários insucessos” e para que remete o título deste capítulo. Educar e instruir não são a mesma coisa. Em ambas as acções pode estar contido sucesso mas em só uma delas esse sucesso será autêntico: «A escola pode assumir uma finalidade “mais nobre”, isto é, a de educar. Neste caso a educação envolve já uma formulação de ideais, de normas, de valores, de comportamentos e atitudes a atingir. (...) educação e instrução não são sinónimos, embora estejam sempre inter-relacionados (a menos que se encontrem em contradição – quando assim é, a crise aparece)» (Pires, 1987: 12). (Aspas no original).

pressupostos assumidos têm vindo a sofrer um desvirtuamento das suas con-
ceções de origem e de consentaneidade com a CRP e com a LBSE.

O Despacho Normativo n.º 98-A/92 abre com a justificação da sua existência por imposição da Lei de Bases: «A avaliação dos alunos do ensino básico é uma exigência decorrente dos princípios e objectivos definidos para este nível de ensino no artigo 7.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo...» (Despacho Normativo n.º 98-A/92). O parágrafo seguinte explica que dos princípios e objetivos do ensino básico, expressos no art.º 7.º da LBSE «sobressaem», entre outros: «o dever de assegurar uma formação geral, comum a todos os portugueses, e de criar condições de promoção e sucesso escolar a todos os alunos» (Despacho Normativo n.º 98-A/92). Ora, de facto, o que diz a alínea o) do art.º 7.º da LBSE é que – vide supra, p. 100 – é objetivo do ensino básico: «Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos».

O terceiro parágrafo do 98-A/92 informa-nos: «Idênticos princípios obtiveram consagração no artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, resultando daí a necessidade de compatibilizar o sistema de avaliação com a organização curricular constante daquele diploma» (Despacho Normativo n.º 98-A/92).

Porém, realmente, o que o ponto 2 do art.º 10.º do Decreto-Lei n.º 286/89 diz é o seguinte: «o regime de avaliação dos alunos deve estimular o sucesso educativo de todos os alunos...» e não o sucesso escolar. E não pode ser aceite a eventual explicação de se tratar de uma imprecisão do âmbito da sinédoque – em que se trocou o todo pela parte – porque não estamos no mundo da literatura mas do *direito objetivo*¹⁰⁴ que não permite ambiguidades ou explanações mais ou menos livres.

Para além de uma série de alterações que o Despacho Normativo n.º 98-A/92 propõe relativamente ao que o antecede, importa dar conta de mais um aspeto, inovador à altura, e que me parece de relevância. O ponto 11, que refere os atores passíveis de intervir no processo de avaliação dos alunos (para além daqueles cuja participação me parece perfeitamente lógica e pertinente), estatui, na alínea d) a possibilidade da intervenção das «Direções regionais de educação» (Despacho Normativo n.º 98-A/92, 11d) numa atitude que se me afigura ter a intencionalidade de poder controlar todo o processo e numa altura em que se falava crescentemente de autonomia das escolas (cf. o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio e, posteriormente o célebre Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, sobre autonomia das escolas). Aliás, esta manifestação

¹⁰⁴ Segundo o *Dicionário Jurídico*, entende-se por *Direito objetivo* o «conjunto de regras gerais, abstractas, hipotéticas e dotadas de coercibilidade, que regem as relações numa dada comunidade» (Prata, 1998: 354).

do poder hierárquico em assuntos relativos à avaliação discente já se fizera sentir aquando da publicação do Despacho n.º 162/ME/91, no seu ponto 5.1 com a introdução da possibilidade de se proceder à modalidade de avaliação aferida (vide supra, p. 102) que se mantém no ponto 41 deste 98-A/92. Como veremos, esta tendência de controlo da avaliação dos alunos que pode e deve ser inserida numa mais larga e panóptica atitude, naquilo que Licínio Lima definiu como uma «tentação centralista de tudo prever, uniformizar e regular» (Lima, 1998: 600) ou – apontando para uma lógica algo esquizofrénica – que dá lugar a uma escola de tipo «*heteronomamente*¹⁰⁵ autónom[o]» (Lima, 2007a: 22) mantém-se até hoje, tendo vindo a ser, digamos, refinada.

A implementação deste normativo não se fez sem críticas substantivas de vários setores ligados à educação. Entre os observadores mais importantes e atentos a todo o desenrolar da Educação em Portugal encontra-se o Conselho Nacional de Educação. Este órgão, criado pelo Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril, e que tem como função «propor medidas que garantam a adequação permanente do sistema educativo aos interesses dos cidadãos portugueses», não foi nunca consultado sobre o assunto e refere no seu parecer n.º 2/92 que «a sua [do Despacho Normativo n.º 98/A/92] elaboração não resultou nem de negociações com parceiros educativos, nem de indicações dadas pela sua experimentação» (CNE, 1993: 103). Mais afirma que, apesar do exarado no ponto 3, alíneas a), b), c), d) e e) do Preâmbulo, a propósito das atribuições do Instituto de Inovação Educacional – (essas medidas são essencialmente aquelas de que demos conta acima (p. 102) relativamente ao ponto 3. do Preâmbulo do Despacho Normativo n.º 162/ME/91) – «não se conhecem ainda materiais de apoio» (CNE, 1993: 103). Desde então, apenas é conhecida – no tocante à avaliação dos alunos – uma série de fascículos publicados sob coordenação de Domingos Fernandes que, apesar de manifestamente importantes, ficam bastante aquém do que se esperaria que viesse a ser feito em termos de quantidade.

Importa que se faça aqui um ponto de situação relativamente à matéria que me fez estabelecer um pouco o historial legal dos objetivos da Educação, do Ensino Básico e da avaliação dos alunos. Não podemos perder de vista que tudo o que tenho vindo a dizer tem como razão de ser – como referi – a diferença substantiva entre sucesso educativo e sucesso escolar.

Continuarei a análise do Despacho Normativo n.º 98-A/92 tendo como referência principal o parecer n.º 2/92 do Conselho Nacional de Educação e a ideia por mim defendida de que este diploma jurídico – já o sugeri acima, p. 103 – apesar de ter sido revogado pelo Despacho Normativo n.º 30/2001,

¹⁰⁵ Itálico do autor.

de 19 de julho, continua a manter uma importância muito grande, pois as ideias (e mesmo a terminologia) que compõem os seus articulados continuam a ter validade na maioria dos casos, permanecendo presentes nos textos dos documentos que lhe sucederam. Este Despacho constitui, assim, um marco na questão da avaliação dos alunos do ensino básico e mantém-se como parte essencial do edifício normativo hoje existente.

Neste sentido devo realçar que, de acordo com o Conselho Nacional de Educação, este «diploma supõe a existência de uma escola básica que ainda não existe» (CNE, 1993: 113). E um dos problemas maiores é que “ainda” não existia em 1992 e continua a não existir, de acordo com todos os pareceres e opiniões entretanto emanados das mais diversas proveniências, em 2013.

Uma das dificuldades que o diploma cria mas não ajuda a resolver assenta na assunção de que «as modalidades de avaliação (...) devem harmonizar-se de modo a contribuírem para o sucesso educativo dos alunos e para a qualidade do sistema educativo» (Despacho Normativo n.º 98-A/92, 13). Tal é mais patente quando se trata de avaliação formativa (dita também contínua) a principal modalidade de avaliação, que se expressa de forma qualitativa e que tem por objetivo «informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objectivos do currículo» (Despacho Normativo n.º 98-A/92, 18). Ora, a premissa de um ensino baseado na qualidade, como o que é sustentado pela avaliação formativa, colide com a necessidade de «formalização da avaliação formativa no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico» (Despacho Normativo n.º 98-A/92, 21) realizada através da necessidade de articular esse tipo de avaliação com a sumativa (que se traduz numa nota quantitativa), quer em termos de ano letivo, quer em termos de ciclo: «A avaliação [sumativa, realizada no final de cada ciclo] tem em conta a avaliação formativa e a avaliação sumativa realizada no final de cada ano lectivo, dando origem a uma decisão sobre a progressão ou retenção do aluno» (Despacho Normativo n.º 98-A/92, 30, 31). Mostra-nos o CNE que a necessidade desse procedimento apenas se constitui como «dificuldade intrínseca», pois «saber se, quando o professor ensina, os alunos realmente estão a aprender, não serve só para acumular registos e elementos que se formalizarão posteriormente numa súmula traduzida em notas. (...) Ora a expressão “formalização da avaliação formativa” no fim de cada período sugere precisamente essa súmula antecipada» (CNE, 1993: 110-111).

Quanto à retenção de alunos, este articulado normativo dá uma considerável margem às escolas e conselhos de turma quanto ao número de níveis inferiores a três que cada aluno poderia ter para que fosse considerado não ter atingido os objetivos mínimos que permitissem a sua transição:

«Considera-se que o aluno é passível de retenção quando a avaliação sumativa revelar um grande atraso em relação aos objectivos e capacidades definidas, a nível central e local, para esse ano ou ciclo» (Despacho Normativo n.º 98-A/92, 53). Repare-se que não é definido o que se deve entender por “um grande atraso”, o que permitiria, em rigor, que um aluno ficasse retido se o conselho de turma assim entendesse, não havendo na legislação nada que definisse limites mínimos a partir dos quais o referido «grande atraso» fosse considerado. Outros diplomas posteriores serão bastante mais assertivos quanto ao número de níveis negativos mínimos a considerar para efeitos de retenção em termos de ano terminal de ciclo sendo que, para os anos intermédios (5.º no segundo ciclo e 7.º e 8.º para o terceiro ciclo), cabe às escolas, via Conselho Pedagógico, definir o número máximo de níveis negativos que um aluno pode ter sem ficar retido. No entanto, o ponto seguinte não deixa de afirmar: «A decisão da retenção tem sempre carácter excepcional, depois de se ter esgotado o recurso a apoios e complementos educativos, devendo, portanto, revestir-se de especial cuidado para garantir a sua necessidade, utilidade e justiça» (Despacho Normativo n.º 98-A/92, 54). Esta precaução parece-me, realmente, de toda a pertinência, pese embora o que diz o CNE sobre o tipo de apoios que são geralmente implementados e as condições que os rodeiam: «os saberes teóricos e pedagógicos mostram que a superação das dificuldades da maior parte dos alunos ocorre por mudanças de modos pedagógicos de ensinar. Só essa mudança pode assegurar a adequação da escola à diversidade de públicos. A concepção de apoios mais ou menos individualizados e de complementos que os alunos com dificuldades “frequentam” traduz uma ideia de explicações, de mais tempo e de “mais do mesmo”, sem insistir na necessária diversificação das pedagogias, das linguagens e dos meios de ensino, *como práticas habituais e não especiais*» (CNE, 1993: 111) e redundando, o mais das vezes, em coisa nenhuma.

Por outro lado, a aparente liberdade quanto a eventuais retenções tem como contraponto o exarado nos pontos 55 e 58, para os quais quero também chamar a atenção, e que afirmam respetivamente: «A decisão de retenção é da competência do professor, no 1.º ciclo, e do conselho de turma, no 2.º e 3.º ciclos, devendo o respectivo presidente elaborar um relatório que contemple uma proposta sobre o disposto no n.º 52 [a decisão da «repetição de todo o plano de estudos desse ano ou no cumprimento de um plano de apoio específico que integre as disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não demonstrou satisfazer os objectivos mínimos»], a ser executada no ano letivo seguinte» (ponto 55). O ponto 58 aborda a questão dos procedimentos a ter em conta em caso de retenção repetida e diz exatamente: «A proposta decorrente da avaliação referida no número anterior está sujeita a

ratificação pelo conselho pedagógico, com base em relatório que inclua: a) O processo individual do aluno; b) Relatório contendo os pareceres decorrentes do disposto no n.º 3 [competência relativa ao domínio da língua portuguesa de acordo com os professores de todas as disciplinas]; c) A referência aos apoios e complementos educativos aplicados; d) Relatório dos contactos estabelecidos com os encarregados de educação que integre o parecer destes sobre a proposta de manutenção do aluno no mesmo ano; e) O parecer dos serviços de psicologia e orientação, quando existam na escola; f) O plano de apoio educativo específico, a ser executado no ano lectivo seguinte». Sobre este particular diz-nos, já em 1993, e sem reboço, o Conselho Nacional de Educação: «Não é difícil adivinhar a produção de alguns “efeitos perversos”, dos quais um dos mais óbvios tem a ver com a necessidade de *justificar* formalmente, oficialmente e quase exaustivamente qualquer *retenção dos alunos* e, em particular a retenção repetida. Como a *progressão* não exige qualquer justificação da mesma ordem, é fácil prever o efeito de pressão para a progressão dos alunos, o que não garante que essa progressão corresponda sempre a reais aprendizagens¹⁰⁶» (CNE, 1993: 112-113). Nesta esteira o CNE continua mostrando, quase desde o momento da publicação do diploma, aquilo que, crescentemente, se tem vindo a verificar: «Se é verdade que os alunos não aprendem mais por terem repetências também é verdade que não passam a aprender mais só por serem mais dificilmente “retidos”. A exigência de múltiplas justificações escritas, formais, oficiais para a “retenção” não pode significar uma pressão para a progressão facilitada¹⁰⁷» (CNE, 1993: 114). E o mesmo Conselho apresenta uma preocupação quanto à operacionalidade da execução deste Despacho Normativo, que tinha razão de ser em 1992, e que, como todos os atores do processo ensino-aprendizagem admitirão, continua a estar na ordem do dia; deixo-a aqui, em conclusão, com dispensa de outros comentários: «A sua prática generalizada só será possível em escolas equipadas com Centros de Recursos, com equipas de técnicos especialistas disponíveis, com espaços e tempos adequados; a sua prática exige um enorme trabalho de registo e de escrita por parte dos professores e um elevado número de reuniões de trabalho numa gestão pedagógica colectiva. Exige professores com uma formação facilitadora da mudança de práticas (nomeadamente de práticas de avaliação), criativos e imaginativos, rigorosos e eficazes. Exige um conhecimento individualizado dos alunos, o que supõe escolas bem dimensionadas e uma continuidade na sua ligação dos professores às escolas e às turmas, o que está longe de ser uma realidade. Exige relações de parceria com

¹⁰⁶ Aspas e itálico no original.

¹⁰⁷ Aspas no original.

os encarregados de educação num campo muito delicado – o do aproveitamento escolar dos seus filhos, a retenção e os programas de apoio. Isto numa instituição que não está habituada a negociar com os pais e que pratica o etnocentrismo a vários títulos» (CNE, 1993: 113). Talvez por prever e para prover a tais tendências de que só os professores sabem de educação, o ponto 59 dá a possibilidade aos «encarregados de educação [de] recorrer para o director regional de educação, no caso de não concordância com a decisão de uma segunda retenção» (Despacho Normativo n.º 98-A/92, 59). Este ponto não pode deixar de ser visto articuladamente com a alínea d) do ponto 11 do mesmo diploma. As Direções Regionais tanto podem intervir no processo de avaliação por decisão própria como a pedido dos encarregados de educação, através de recurso hierárquico. O problema já aqui foi, parece-me, claramente referido; limito-me, agora, a dar conta que os pais e encarregados de educação passam a ter o direito de apelar hierarquicamente para essas direções que se assumem como órgãos de decisão de última instância (voltarei mais adiante a esta questão da última instância de apelo).

Durante nove anos a avaliação dos alunos do ensino básico em Portugal foi definida pelo Despacho Normativo n.º 98-A/92. O XIV Governo Constitucional, que tinha como responsável pela pasta da Educação o Professor Júlio Pedrosa, decide revogar esse Despacho implementando em seu lugar o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho. Este articulado jurídico apresenta algumas diferenças relativamente ao anterior que assentam no facto de se basear no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Este Decreto apresenta decisões sobre questões relativas à flexibilização dos *curricula* apontando para a «necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular, quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens» (Decreto-Lei n.º 6/2001, Preâmbulo), assentando essa busca da qualidade em «estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deve[ndo] ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos» (Decreto-Lei n.º 6/2001, Preâmbulo). Este Decreto cria também três áreas curriculares não disciplinares, a saber, área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica. No tocante à avaliação das aprendizagens (art.º 12.º) é de salientar que não se vislumbram alterações relativamente ao que já o Despacho Normativo n.º

98-A/92 propunha, sendo de realçar a manutenção da possibilidade de poderem «ainda, ter intervenção no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (...) outras entidades, nomeadamente serviços centrais e regionais da administração da educação...» (Decreto-Lei n.º 6/2001, 12.º/4). No tocante às modalidades da avaliação verifica-se a introdução da necessidade de se proceder a uma avaliação de tipo diagnóstico a realizar «no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional» (Decreto-Lei n.º 6/2001, 13.º/2). É curioso notar ainda que, da leitura deste diploma jurídico se percebe, para além do texto relativo à nova modalidade de avaliação, que a restante terminologia relativa às várias outras modalidades é igual à existente no Despacho Normativo n.º 98-A/92.

Voltando à análise do Despacho Normativo n.º 30/2001 dever-se-á realçar o facto de que ele estatui ser «importante sublinhar que não se pretende introduzir uma ruptura no domínio da avaliação dos alunos. Por isso mesmo, retomam-se e reforçam-se princípios já expressos no Despacho Normativo n.º 98-A/92, como a ênfase no carácter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo, corrigindo-se os aspectos do referido despacho que se revelaram complicados e potenciando-se os seus aspectos mais positivos» (Despacho Normativo 30/2001, Preâmbulo). Poder-se-ia perguntar então qual o interesse em revogar todo o Despacho e não alterar apenas o articulado que fosse entendido como menos positivo. Foi isto, no entanto, que me fez afirmar anteriormente que, apesar de revogado o Despacho Normativo n.º 98-A/92, o texto que o constituía continua a ser um elemento de grande centralidade nas políticas educativas relativas, em particular, à avaliação dos alunos do ensino básico.

Em termos de possibilidade de retenção dos alunos, o Despacho Normativo n.º 30/2001 apresenta uma alteração relativamente ao anterior pois define quais as disciplinas e em que número é possível considerar a retenção em final de ciclo: «No final dos 2.º e 3.º ciclos a decisão de progressão de um aluno que não desenvolveu as competências essenciais à língua portuguesa e a outra disciplina ou a mais de duas outras disciplinas, incluindo nestas as competências previstas no plano curricular de turma para a área de projecto, deve ser tomada por unanimidade» (Despacho Normativo n.º 30/2001, 39). Dito de outra forma, o aluno seria retido se não conseguisse nível três à disciplina de Língua Portuguesa e a qualquer outra (à exceção de Educação Moral e Religiosa) ou se não conseguisse obter nível positivo a quaisquer três disciplinas (sempre com exceção feita a EMR). Atente-se no facto de que agora há um limite mínimo para considerar a retenção (ao contrário do que

sucedida no Despacho Normativo n.º 98-A/92). O Despacho anterior permitia essa eventualidade quando refere a possibilidade de retenção em casos de «a avaliação sumativa revelar um grande atraso». Isto permite uma latitude considerável dentro da qual se pode considerar um atraso e um grande atraso. O que é um grande atraso? Uma negativa? Sete negativas? No entanto, importa não ignorar que, no tocante ao n.º 30/2001, a possibilidade de não retenção de um aluno em condições que não as especificadas no ponto 39 teria que ser decidida por unanimidade. Se tal não fosse possível haveria lugar a uma outra «reunião do conselho de turma, na presença do respectivo coordenador dos directores de turma, na qual a decisão de progressão, devidamente fundamentada, deve ser tomada por dois terços dos professores que integram o conselho de turma» (Despacho Normativo n.º 30/2001, 40). Estas atitudes que vêm de certa forma facilitar a transição de alunos que, de acordo com o diploma anterior, poderiam ficar retidos, continuarão a ser tomadas, do ponto de vista legislativo, como mais adiante veremos, contribuindo assim também para a prossecução de determinados índices de sucesso escolar.

No tocante aos intervenientes nos processos de avaliação, é de destacar a possibilidade de intervenção dos superiores hierárquicos, agora refinada pela alusão concreta aos «directores regionais de educação, quando tal se justifique» (Despacho Normativo n.º 30/2001, 7c). O ponto 50 adverte ainda para a possibilidade de – tendo havido, por parte de um encarregado de educação, um pedido de reapreciação de uma retenção, cujo resultado não tenha sido favorável ao aluno, – «interpor recurso hierárquico para o director regional de educação, quando o mesmo for baseado em vício existente no processo» (Despacho Normativo n.º 30/2001, 50). A experiência mostra-nos que os recursos hierárquicos são cada vez mais frequentes e não baseados em qualquer tipo de vício mas apenas na não concordância com a decisão tomada em sede de escola. Por norma, o resultado da interposição de recurso hierárquico culmina, depois de uma tramitação mais ou menos longa, dependente basicamente da capacidade de resistência do conselho de turma, numa alteração da decisão e na progressão do aluno. Deste tipo de situações darei exemplo concreto depois de apresentar as várias alterações que o processo de avaliação dos alunos do ensino básico foi sofrendo. Ainda relativamente aos processos de reapreciação hierárquica, deixo aqui uma breve palavra sobre o Despacho n.º 5020/2002, de 6 de março, que vem alargar o âmbito de entrada em vigor da possibilidade de recursos hierárquicos quanto à avaliação, bem como acelerar a entrada em vigor dos recursos hierárquicos relativos a anos de escolaridade ainda não contemplados para 2002 pelo Despacho Normativo n.º 30/2001. Atente-se ainda à referência ao alargamento do âmbito de “impugnação” e à necessidade sentida de, por essa forma, se

colmatar um “vazio” existente no Despacho Normativo n.º 98-A/92: «nada justifica, porém, que as disposições relativas à reapreciação dos resultados da avaliação, já em vigor para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, se não apliquem de imediato aos restantes anos de escolaridade do ensino básico, atenta a necessária uniformidade de procedimentos nesta matéria, e considerando ainda que elas vêm, não só estabelecer um regime de impugnação mais amplo que o previsto no Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho, como suprir o vazio deste diploma no que respeita à regulamentação daquele processo» (Despacho n.º 5020/2002). Para além disto, é de notar o aditamento ao ponto 50 do Despacho Normativo n.º 30/2001 e que me fez dizer atrás que as direções regionais se assumiam, neste particular, como uma espécie de “supremos tribunais” para os casos de reapreciação hierárquica: «50-A – Da decisão do recurso hierárquico não cabe qualquer outra forma de impugnação administrativa» (Despacho n.º 5020/2002).

2005 fica para a história da educação em Portugal como o ano da implementação dos exames nacionais para o 9.º ano de escolaridade às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, pondo assim em execução a modalidade de avaliação existente desde 1991 e prevista pelo Despacho Normativo 162/ME/91 para medição do cumprimento dos currículos e programas e da qualidade do sistema educativo. Falo da avaliação aferida e refiro-a a propósito da publicação do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, que vem revogar o vigente Despacho Normativo n.º 30/2001. A introdução dos exames nacionais foi vista pela esmagadora maioria dos investigadores e académicos como mais uma explícita forma de controlo das escolas e mais uma prova concreta de que, apesar da propalada autonomia que o “centro” de decisão dizia ir passando para a “periferia”, para as escolas, a verdade é que, como Licínio Lima afirmou, de novo, em entrevista, as «características essenciais da administração escolar portuguesa [são] caracterizada[s] por uma elevada centralização do ponto de vista político e administrativo. A direcção das escolas está, no essencial, fora das próprias escolas – aquilo que há muito designo por direcção atópica das escolas – está nos órgãos centrais e desconcentrados do Ministério da Educação» (Lima, 2009: 34). A este quase pan-óptico quadro de controlo já atrás tinha aludido, aqui deixando de novo um exemplo do que afirmei.

Atente-se na forma como a sucessão de diplomas de alteração dos critérios de avaliação dos alunos do ensino básico – que vão sucessivamente revogando os anteriores (vide, por todos, Despacho Normativo n.º 1/2005, 86d) – mantêm a centralidade do n.º 98-A/92. Diz-nos este articulado normativo que «Retomam-se e reforçam-se, agora, os princípios já expressos no Despacho Normativo n.º 30/2001, como a ênfase no carácter formativo da avaliação e a

valorização de uma lógica de ciclo, potenciando-se os seus aspectos mais positivos» (Despacho Normativo n.º 1/2005, Preâmbulo). Mas já o n.º 30/2001 – repito-o para mostrar que se pretendem grandes alterações legislativas que na prática resultam em pequenas mudanças – assenta o essencial no que já está previsto há imenso tempo não se alterando nada de francamente substantivo: «Por isso mesmo, retomam-se e reforçam-se princípios já expressos no Despacho Normativo n.º 98-A/92, como a ênfase no carácter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo, corrigindo-se os aspectos do referido despacho que se revelaram complicados e potenciando-se os seus aspectos mais positivos» (Despacho Normativo n.º 30/2001). Repare-se, agora lado a lado, na redação dos dois articulados e confira-se se não dizem exatamente a mesma coisa. Para quê revogar e revogar e pretender que se fazem alterações de fundo quando, no essencial, os diplomas apenas mudam cirurgicamente o que a hierarquia entende que deve ser mudado e, em minha opinião e como tenho tentado demonstrar, no sentido de “forçar” o sucesso escolar?

Continuando a abordagem a este Despacho Normativo n.º 1/2005 é de referir que, no concernente à possibilidade de retenção de alunos, o ponto n.º 61 estatui: «No final do 3.º ciclo, o aluno não progride e obtém a menção de *Não aprovado(a)* se estiver numa das seguintes situações: *a)* Tenha obtido classificação inferior a 3 nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática; *b)* Tenha obtido classificação inferior a 3 em três disciplinas, ou em duas disciplinas e a menção de *Não satisfaz* na área de projecto» (Despacho Normativo n.º 1/2005, 61a, b). Confirme-se que, em relação ao Despacho Normativo n.º 30/2001, a alteração se faz pela introdução da imposição de que o aluno pode sempre transitar com três níveis negativos à exceção do caso em que estes sejam simultaneamente Língua Portuguesa e Matemática, situação bastante para que sejam “Não aprovados”. Por outro lado, chamo também a atenção para que agora a transição, no final do 3.º ciclo, é possível e foi facilitada desde que o Conselho de Turma decida pela passagem do aluno votando a alteração das notas necessárias até se atingir o patamar que permita a aprovação e sem que tal tenha que acontecer por unanimidade. Esta prática é muito comum em qualquer escola, como refere e lamenta um dos professores que entrevistei:

...quando em conselho de turma os colegas questionam e alteram as minhas propostas de avaliação, só porque querem atribuir positiva para que transite, mesmo sabendo que não possui o mínimo de conhecimentos, escalpelizando todos os meus registos, procurando sagazmente uma falha minha por mínima que seja mas que possa justificar a aberração de dar positiva a um aluno que durante um ano inteiro nunca aprendeu nada. (professor h – professor de Matemática).

Volto agora a insistir na questão dos recursos hierárquicos pois de novo se verificam alterações que acabam por não ter efeitos na prática, relativamente ao diploma anterior. Assim, estatui o n.º 1/2005: «O encarregado de educação poderá ainda, se assim o entender, no prazo de cinco dias úteis após a data de recepção da resposta [do recurso interposto para a escola], interpor recurso hierárquico para o director regional de educação, quando o mesmo for baseado em vício de forma existente no processo» (Despacho Normativo n.º 1/2005, 70). O diploma anterior apontava para existência de vício de qualquer tipo. De novo e, de facto, não é isso que se verifica na prática. A realidade mostra que as DRE aceitam qualquer recurso interposto por um encarregado de educação relativamente à intenção de impugnar as decisões de retenção do seu educando independentemente da existência ou não de vício de qualquer tipo. Sobretudo se e quando – a haver vício – ele for “de forma”¹⁰⁸.

Tal como tenho vindo a fazer notar, esta análise gira em torno da noção de sucesso educativo e de sucesso escolar. Afirmei repetidamente que me parece não ser um verdadeiro sucesso educativo aquilo para que os diplomas legais vão sucessivamente apontando, chegando ao ponto de a própria expressão tender a desaparecer. Penso ter conseguido mostrar que há uma preocupação clara pelo alcance de um sucesso escolar mas que este em pouco ou em nada tem que pressupor aquele. Fiz uma análise rápida dos diplomas legais, desde a LBSE aos normativos que regulam o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, que aprovam a organização curricular do ensino básico, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular desse nível de ensino, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional e, ainda, do estatuto do aluno do ensino básico e secundário. Procurando aferir o número de vezes em que há referências explícitas a cada um desses tipos de sucesso, concluí que em 22 diplomas consultados existem 13 referências ao sucesso educativo e 25 ao sucesso escolar. O Despacho Normativo n.º 98-A/92 é, de longe, aquele que mais referências faz à importância do sucesso educativo e um onde menos alusões aparecem ao sucesso escolar: apenas 1 aí foi encontrada. 11 dos normativos não fazem qualquer alusão nem a um nem a outro tipo de sucesso:

¹⁰⁸ Por via de dúvidas deixo aqui a definição de “vício de forma” tal como apresentada no *Dicionário Jurídico*, de Ana Prata: «o negócio jurídico que não obedeça à forma legalmente imposta sofre de vício de forma que determina a sua nulidade, a menos que a própria lei especialmente diga que a sanção é outra diversa» (Prata, 1998: 995).

**Quadro 1: Referências a “Sucesso Educativo”
e a “Sucesso Escolar” na legislação**

	sucesso educativo	sucesso escolar
Lei n.º 46/86 (LBSE)	1	4
Despacho n.º 162/ME/91	1	2
Lei n.º 115/97	nunca	nunca
Despacho Normativo n.º 98-A/92	6	1
Decreto-Lei n.º 6/2001	nunca	nunca
Despacho Normativo n.º 30/2001	nunca	nunca
Decreto-Lei n.º 209/2002	nunca	nunca
Lei n.º 30/2002	nunca	nunca
Decreto-Lei n.º 74/2004	nunca	2
Despacho Normativo n.º 1/2005	nunca	nunca
Lei n.º 49/2005	1	4
Despacho Normativo n.º 50/2005	3	1
Decreto-Lei n.º 24/2006	nunca	nunca
Despacho Normativo n.º 18/2006	nunca	1
Despacho Normativo n.º 5/2007	nunca	nunca
Decreto-Lei n.º 272/2007	nunca	nunca
Lei n.º 3/2008	1	3
Despacho n.º 6/2010	nunca	nunca
Decreto-Lei n.º 94/2011	nunca	1
Despacho Normativo n.º 14/2011	nunca	1
Decreto-Lei n.º 42/2012	nunca	nunca
Despacho normativo n.º 24A/2012	nunca	5

Chegados a este ponto podemos perguntar por que é que, ao longo deste capítulo, referi várias vezes a possibilidade de um encarregado de educação apresentar um recurso hierárquico por não concordar com a decisão de retenção do seu educando por parte da escola que este frequenta. Isso em si mesmo não tem nada de extraordinário, sendo mesmo um procedimento completamente habitual em qualquer departamento da Administração Pública e uma prerrogativa basilar de uma sociedade de direito. Fi-lo por-

que, da investigação levada a cabo numa Escola Secundária do Distrito do Porto, verifiquei um episódio, real, passado no ano letivo de 2006/07¹⁰⁹. Contarei o episódio como se de uma história se tratasse. E, como na maioria das histórias, começarei por ‘Era uma vez’ um aluno que frequentava o 7.º ano de escolaridade numa escola do norte de um país *à beira mar plantado*. No final do primeiro período, o aluno teve 4 níveis negativos e foi-lhe elaborado um plano de recuperação. No final do segundo período, o aluno teve 7 negativas e os professores deixaram referido em ata que o plano de recuperação do aluno «ainda não surtiu efeito» pelo que continuou a ser implementado. No terceiro período, o conselho de turma decidiu-se pela não transição do aluno – que terminou o ano com 4 negativas – «por se tratar de um aluno com ausência de métodos e hábitos de trabalho, falta de regras dentro e fora da sala de aula e comportamento inadequado». O conselho de turma referiu ainda que «este aluno terá que mudar a sua atitude face à escola para poder rentabilizar as suas capacidades». No seguimento desta retenção – repetida, pois o aluno já tinha sido retido no 5.º ano de escolaridade numa outra escola, segundo ele por razões que tiveram a ver com o seu comportamento – os encarregados de educação decidiram impugnar a decisão do conselho de turma apresentando um recurso ao conselho executivo da escola onde referem «concord[ar] com a retenção atendendo às classificações obtidas durante o ano lectivo, mas não concord[am] com a retenção por pensar ser mais negativa para os seus objectivos finais que são a conclusão da escolaridade obrigatória em simultâneo com a sua integração social e escolar. A sua retenção não o integra de maneira nenhuma na sociedade, principalmente com os da sua idade». Aceite o recurso, reuniu o conselho pedagógico que «não anui à decisão de retenção repetida do aluno» e envia a questão ao conselho de turma para que voltasse a analisar o assunto em reunião que teve lugar em princípios do mês de julho. O gabinete de psicologia disse que se «verificou que o aluno não tem hábitos de trabalho, verbalizando que raramente estuda. Nas aulas distrai-se com muita facilidade. O aluno demonstra capacidades, contudo, o seu pouco empenho, dificuldades em se manter concentrado na tarefa e falta de estudo, prejudicam o seu desempenho escolar». O conselho de turma deixou em ata que «depois de uma análise muito ponderada e cuidada da situação escolar do aluno (...) procedeu[-se] à votação. Verificaram-se três votos a favor da transição do aluno e dez contra. (...) mais se refer[iu] que o aluno obteve nível inferior

¹⁰⁹ Naturalmente que as identidades dos envolvidos serão mantidas em total anonimato e sempre que haja necessidade de referir o aluno, os professores do conselho de turma, os encarregados de educação, a escola, fá-lo-ei com pseudónimos ou com recurso a números e/ou a letras em substituição dos nomes.

a três às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, revelando falta de pré-requisitos e muitas dificuldades de aprendizagem, tornando-se, assim, muito difícil atingir as competências de final de ciclo». E, assim, o conselho de turma reafirmou a sua decisão quanto à retenção do aluno.

Na sequência dessa segunda recusa em permitir a transição do aluno, os encarregados de educação interpuseram recurso hierárquico para a Direção Regional de Educação que recomenda a transição do aluno devolvendo a questão de novo à escola e ao conselho de turma. Este, em reunião extraordinária que teve lugar em meados do mês de novembro do ano letivo seguinte, 2007/08, «depois da leitura atenta do documento resposta da DREN» reafirma o que já deixara exarado nas atas anteriores e acrescenta «que a transição funcionaria como um prémio ao incumprimento, à falta de trabalho e de responsabilidade, contribuindo para um processo de contínua imaturidade», mantendo novamente «a sua decisão de retenção do aluno, por maioria, com seis votos a favor e dois contra». Em finais do mesmo mês de novembro volta a realizar-se uma reunião extraordinária do conselho de turma, desta feita com a presença do presidente do conselho executivo e do presidente do conselho pedagógico, com um ponto único na ordem de trabalhos: «Esclarecimentos vários ao recurso hierárquico» onde estes «teceram (...) algumas considerações sobre a avaliação, seus critérios e implicações para os alunos e encarregados de educação, salientando os pareceres do Conselho Pedagógico e da própria Direção Regional de Educação do Norte, referentes ao caso em apreço, chamando também a atenção para a necessidade de os professores acolherem favoravelmente as orientações dos seus superiores hierárquicos e de respeitarem os demais deveres do seu Estatuto Profissional, exortando, por fim, os presentes a agirem com bom senso, sentido de equidade e cuidadosa ponderação na decisão a tomar». Esta reunião teve lugar pelas 18:30h. Pelas 19:00h foi realizada uma outra reunião. Essa reunião, já sem a presença dos presidentes atrás referidos, teve também um ponto único na ordem de trabalhos, «Reavaliação do aluno XYZT». A ata, com cerca de oito linhas, refere a dada altura que «considerando os fundamentos do ofício número XXX, de (dia) de (mês) de (ano), da DREN, o Conselho de Turma reavaliou o aluno em questão, tendo decidido pela sua não retenção».

E a estória poderia terminar aqui. No entanto, e como li todas as atas dos conselhos de turma dos anos letivos 2006-07, 2007-08 e 2008-09 percebi que o aluno foi integrado no final do primeiro período do ano 2007-08 numa turma do 8.º ano, não tendo sido avaliado nesse primeiro trimestre «por falta de elementos de avaliação decorrente da colocação tardia no 8.º ano», tendo o conselho de turma «analis[ado] a sua situação (...) e decidi[do] aplicar, no decorrer do segundo e terceiro períodos, o Plano

de Acompanhamento elaborado no ano transacto». No segundo período o aluno teve 7 negativas e o conselho de turma «constatou que o plano não está a surtir efeito uma vez que o aluno se encontra com sete níveis inferiores ao nível três». No terceiro período verificou-se uma grande alteração mas mesmo assim o aluno terminou o ano com três níveis não positivos. Então, «o Conselho de Turma analisou cuidadosamente o caso do aluno XYZT, que registava três níveis inferiores a três. Tendo em conta a idade do aluno e o facto de já ter registado uma retenção no seu percurso escolar, o diretor de turma decidiu pôr à consideração do conselho a alteração de um dos níveis dois atribuídos, de forma a permitir a transição do aluno para o nono ano. Procedeu-se então à votação do nível atribuído à disciplina de HWRJ, tendo-se registado onze votos a favor e dois contra a alteração do nível dois para o nível três». Não deixa de ser curiosa a abordagem do ponto dois da ordem de trabalhos desta reunião: «Apreciação Global da Turma» onde o conselho de turma decide mostrar que «relativamente ao ponto dois, (...) e no que concerne ao aproveitamento, o Conselho de Turma considerou-o satisfatório, uma vez que todos os alunos obtiveram sucesso».

No 9.º ano o aluno terminou o primeiro período com 7 negativas, o segundo com 9 e o terceiro trimestre com 7 níveis inferiores a três. Retido, autopropôs-se a exame. Em exame teve 35% a Língua Portuguesa e 31% a Matemática. Não realizou nenhum dos outros exames, que a lei obriga a alunos nestas circunstâncias, às disciplinas a que não teve aproveitamento, e faltou à prova oral – obrigatória também – a Língua Portuguesa (cf. neste particular o Despacho Normativo n.º 19/2008, de 19 de março. Ver Anexo II – Regulamento dos Exames do Ensino Básico, Secção II – Exames de equivalência à frequência, pontos 10.3 f) e 10.4. Ver ainda a nota associada ao Quadro nº I do anexo II, em apreço). No ano letivo 2009/10 matriculou-se de novo no 9.º ano na escola que estudei.

E assim termina esta estória. Se se tratasse realmente de uma estória ou se fosse Charles Perrault seria o momento para apresentar a sua moralidade. O que aqui deixo não é uma efabulação nem um trabalho de criação literária. Pretendi a maior objetividade possível. As conclusões e eventuais comentários deixo-os ao leitor.

Parece-me haver necessidade de pugnar por uma outra Escola. A Comissão de Reforma do Sistema Educativo afirmava, em 1987, que para a realização de tais desideratos «o que há a fazer é imenso, custará muito dinheiro e será, de qualquer modo, difícil de levar à prática» (CRSE, 1987: 161). Para além disso, apresentava a noção de “escola cultural” afirmando que «não é necessariamente uma escola rica. É, no entanto, certamente uma escola mais cara do que a actual. A educação e a cultura custam dinheiro.

Uma comunidade apostada no seu desenvolvimento não hesitará em investir na cultura. Não basta intervir na escolarização. O que nos deve interessar não é passar do analfabetismo para a incultura pela ponte de uma escolaridade aparentemente alargada e democratizada. O analfabeto é frequentemente um homem culto e o escolarizado – às vezes o escolarizado superior... – é frequentemente um homem inculto. O que nos interessa verdadeiramente é a promoção da cultura» (CRSE, 1987: 66). Já deixei mostrado, e continuarei a fazê-lo, que não tem sido essa a opção tomada pela generalidade dos Governos após 1986, visto que, quer no tocante a professores e à valorização das suas práticas profissionais, quer no tocante a legislação sobre avaliação não é a “Escola Cultural” o que se vislumbra ao fundo do túnel. Continuemos a percebê-lo.

Capítulo IV

O modelo teórico e o percurso metodológico.

O incontornável *mano a mano*.

Não há ventos favoráveis para quem não sabe para onde vai.

Sêneca (54 a. C. – 39 d. C.)

1. Abordagem teórico-conceitual de um modelo de trabalho

Na produção científica do conhecimento na área das Ciências Sociais tem lugar de primeira importância a Teoria. A elaboração de um quadro teórico e conceptual é, talvez, a parte mais importante para a redação de projetos de investigação nessa área do conhecimento. Está-se perante a necessidade de usar formulações teóricas que sustentem conclusões que se obtenham do trabalho empírico que tenha como base a realidade social (Almeida & Pinto, 1995: 89).

No tratamento de questões teóricas e metodológicas relativas a um trabalho de índole científica estamos a abordar a questão do conhecimento do ponto de vista da epistemologia. Do grego *ἐπιστήμη* (episteme) – ciência, conhecimento e *λόγος* (logos) – discurso, esta disciplina, que é um dos ramos da filosofia, estuda a noção de justificação e a sua relação com a verdade e com a problemática do conhecimento humano, sobretudo na sua vertente com a ciência *lato sensu*. A epistemologia reflete as condições em que ocorre a produção científica, os conceitos em que essa produção se baseia, a importância de que se reveste o facto de dever ser a teoria a “comandar” o processo de investigação que se encontra subjacente a todo o universo de construção empírica do conhecimento científico. Este momento do trabalho de investigação precede, ainda, o do estudo dos objetos de análise e formações sociais e centra-se a abordagem numa perspetiva eminentemente teórica (*idem, ibidem*: 96). A articulação entre epistemologia e metodologia (se bem que com predominância daquela sobre esta) não é uma questão de opção. A epistemologia só se valida a si própria na medida em que assuma um relacionamento *inter pares* com todos os elementos que têm que ser tidos em consideração na construção do objeto científico: «...uma epistemologia desenraizada, ignorante quer dos materiais a recolher nas disciplinas científicas sobre que se debruça, quer dos que resultam da análise dos campos interdisciplinares, quer ainda dos provenientes de uma sociologia do conhecimento e das ideologias, se negaria a si própria» (*idem, ibidem*: 99-100).

Dada a necessidade de problematização teórico-metodológica em torno da educação, importa equacionar os vários modelos teóricos e, entre estes, assumir aquele que possa oferecer um enquadramento compreensivo e explicativo do problema em causa. Como referem Robert Bogdan e Sari Biklen, «a teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos» (Bogdan & Biklen, 2006: 52). A elaboração desse quadro teórico é feita de forma progressiva e suscetível de alterações e ajustes à medida que o estudo e o conhecimento avançam. Não obstante este posicionamento de ordem prática, o seu reconhecimento não é linear nem feito sem avanços e recuos. O processo de estudo da realidade social faz-se a expensas do risco de interpretações erróneas devido aos padrões subjetivos que subjazem à própria realidade e às formas como a pluralidade dos atores sociais interpreta/vivencia essa realidade. Trata-se de um diálogo entre a teoria e a empiria, de um vai-vem que é realizado numa questão de grau e que permite que «os nossos conhecimentos [se] constr[uam] com o apoio de quadros teóricos e metodológicos explícitos, lentamente elaborados, que constitu[a]m um campo pelo menos parcialmente estruturado, e em que esses conhecimentos sejam apoiados por uma observação dos factos concretos» (Quivy & Campenhoudt, 1998: 20). Trata-se, realmente, «de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar» (Bogdan & Biklen, 2006: 52). Para intentar esse entendimento do mundo corroboro a minha intencionalidade através da asserção de François Dubet que nos remete para a necessidade de estudar a sociedade e o ator social, o indivíduo, «objectivamente», associando uma «antropologia, quer dizer, (...) uma definição da “natureza humana” (...) a uma epistemologia» (Dubet, 1996: 13).

Nesta abordagem de índole epistemológica que tem «por objecto as condições e os critérios de cientificidade dos discursos científicos concretos numa conjuntura teórica determinada» (Almeida & Pinto, 1995: 98), começarei pela declaração de princípios quanto à partilha da opinião com quem entende que a produção de conhecimento novo tem todas as vantagens em fazer a convocação não de uma mas de várias teorias sociológicas que, articuladas, permitam a construção de lentes de observação de alcance mais abrangente do que aquela que tradicionalmente era feita encerrando a investigação dentro de limites teóricos particularmente estanques e, logo, mais redutores. Na esteira de Dubet importa aqui afirmar que «a sociologia tem um carácter plural, é certo que a multiplicidade dos paradigmas levanta alguns problemas relativos à própria natureza da disciplina e à sua capacidade de manter os diálogos críticos que lhe fundamentam a unidade

e o dinamismo» (Dubet, 1996: 11). Consciente das dificuldades, optei por enfrentá-las assumindo o risco controlado de ganhar, justamente, em dinâmica observacional¹¹⁰. Aliás, é cada vez mais consensual a utilização do princípio dos vasos comunicantes e a convocação de uma pluralidade de abordagens sem que com isso se perca em rigor científico. Bem pelo contrário. Leia-se o que José Machado Pais diz a este respeito: «a natureza do objecto das ciências sociais possibilita o cruzamento de vários paradigmas sem que tal implique a negação do estatuto de cientificidade da sociologia, (...) é admissível que na análise de determinados fenómenos sociais seja não só possível, como conveniente, o recurso a metodologias e técnicas instrumentais oriundas de diversos paradigmas» (Pais, 1986: 45).

Este conjunto de metodologias implica um percurso transversal que, começando no nível macro-estrutural das políticas supranacionais, vai descendo ou subindo (conforme se vá do abstrato para o concreto ou do concreto para o abstrato), até ao nível microssociológico da prática diária dos atores envolvidos, passando pela análise mesossociológica da forma como a receção das políticas emanadas de *fora* supranacionais e nacionais são percebidas e materializadas nas escolas. Recorro aqui a Stephen Ball que vai mais longe ao utilizar afirmações com contornos aforísticos que «assenta[m], em parte, numa posição que, estranhamente, passou de moda na investigação educativa e sociológica; trata-se da assunção de que na análise de assuntos sociais complexos – como é o caso das políticas – duas teorias serem, provavelmente, melhores do que uma. Posto de outra forma, a *complexidade e abrangência* da análise das políticas – desde o interesse pelas ações do Estado até à preocupação com os contextos da prática e com as finalidades distributivas dessas políticas – impossibilita explicações bem sucedidas a partir de teorias únicas. O que é necessário em análise de políticas é uma caixa de ferramentas de diversos conceitos e teorias – uma sociologia aplicada em vez de uma sociologia pura¹¹¹» (Ball, 2008: 14).

Partindo desta decisão analítica, convoquei três perspectivas teóricas que, aparentemente díspares, tentei articular bebendo de cada uma delas o que me interessava para dilucidar as questões que me motivavam. Com esta decisão foi também meu intento que a investigação ganhasse em capacidade heurística, lançando teses, tentando explicações, abrindo portas mais do que apre-

¹¹⁰ Stephen Ball alerta-nos para os riscos mas também para os ganhos na escolha de opções mais difíceis do que menos arriscadas: «não podemos pôr de parte certas formas e concepções da ação social só porque parecem estranhas ou teoricamente desafiadoras ou difíceis. O desafio está precisamente na capacidade em relacionar o caráter *ad hoc* do nível macro com o caráter *ad hoc* do nível micro sem perder de vista as bases sistemáticas e os efeitos de ações sociais *ad hoc*: procurar as interações profundamente misturadas no caos» (Ball, 2008: 14-15).

¹¹¹ Itálico no original.

sentando resultados definitivos e exaustivos. Esta abordagem marca o início de investigações futuras, a fazer de forma mais completa e abrangente.

Nos seus trabalhos de investigação sociológica, Stephen Ball construiu um modelo de análise para o estudo de políticas educacionais. Inicialmente, em 1992, juntamente com Richard Bowe e Anne Gold foi feita uma proposta de abordagem que os autores designaram por *Policy Cycle Approach* e que tem vindo a ser vertido para português por “Abordagem do Ciclo de Políticas”. Posteriormente, em 1994, Ball decide reformular, já sem a coautoria dos anteriores colegas, esse referencial analítico que, de três níveis de abordagem, passa a cinco, por forma a torná-lo mais abrangente e, sobretudo, com maior capacidade de compreender totalmente determinados fenómenos ligados às políticas educativas. Adiante, voltaremos a esta questão para aduzir mais detalhes e mostrar de que forma utilizei o “Ciclo de Políticas” neste trabalho.

Mas o campo da produção das políticas não existe no vago. Realmente, ele existe aquando da sua implementação na vida de todos os dias (mesmo que possa também ser enumerado em abstrato). A produção legislativa acontece e justifica-se porque há a necessidade de regular a prática diária daqueles a quem o resultado dessa produção se destina, aos agentes sociais, «que são, de maneira cada vez mais clara, indivíduos» (Dubet, 1996: 12) e relativamente aos quais, mesmo «as condutas mais banais são interpretadas como estratégias e não como realizações de papéis» (*idem, ibidem*: 15). Tais estratégias de interpretação de condutas, continua a dizer-nos Dubet, «... as condutas sociais[,] não aparecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da acção uma série de decisões racionais» (*idem, ibidem*: 93). Esta pluralidade de interpretações e de ações, a mais das vezes com carácter pouco consciente de todas as suas consequências, aponta para uma «heterogeneidade que convivia a que se fale», não, como na sociologia clássica, de interiorização de normas e procedimentos de acordo com elas e com o socialmente estipulado, mas de uma apreensão individualizada, porque de carácter reservado e de distanciamento crítico da sociedade (*idem, ibidem*: 93). Tendo percebido ao longo das suas investigações em escolas do carácter heterogéneo da ação social, François Dubet propõe uma teoria de compreensão social em que o agente, crescentemente individualizado, na esfera do método weberiano, se assume como ator e, de forma crescente, como sujeito, da sua própria experiência de vida. Esta forma de abordagem do quotidiano tendente a melhor o conhecer, acompanhando os avatares da sociedade, «designa simultaneamente um tipo de objecto teórico e um conjunto de práticas sociais características da nossa sociedade» (*idem, ibidem*: 11). Dubet «escolh[eu] a noção

de experiência (...) para designar as condutas sociais (...) [e], dado que estas condutas não eram redutíveis nem a papéis nem à prossecução estratégica de interesses, a noção de experiência impôs-se muito “naturalmente”¹¹²» (*idem*, *ibidem*: 15).

Tentei articular este conceito de experiência das individualidades e actores sociais, definido por Dubet, com a “Abordagem do Ciclo de Políticas” de Stephen Ball.

No entanto, e porque a minha escolha de trabalho foi o mundo da escola e, em particular, o 3.º ciclo do ensino básico, entendi necessário convocar também a «Sociologia da Juventude» e a «Sociologia da Vida Quotidiana». Foi nalguns trabalhos académicos nacionais de resultado diverso dos realizados em França ou no Reino Unido, não obstante bastantes pontos comuns de contacto, que me apoiei para procurar compreender melhor os resultados desta investigação. Intentei, assim, uma abordagem pluridimensional em que os vários referenciais de análise se interpelem entre si.

1.1. A Abordagem do Ciclo de Políticas

Bowe, Ball e Gold constroem um modelo analítico que se declinava em três grandes contextos de leitura ou três grandes linhas de força: um *contexto da influência*, um *contexto da produção dos textos da política* e um *contexto da prática*, que os autores classificam como «constituindo cada contexto um número de arenas de ação, algumas públicas, algumas privadas» (Bowe, Ball & Gold, 1992: 19). Como já referi, dois anos depois Ball aborda de novo a questão, completando o referencial analítico e acrescentando, para que ele se tornasse heurísticamente mais abrangente, o *contexto dos resultados/efeitos* e o *contexto da estratégia política*. Jefferson Mainardes, analisa esta forma de compreender o alcance das políticas como tendo um cunho pós-estruturalista e referindo que a «abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais» (Mainardes, 2007: 27). Ora, é exatamente isto que tenho vindo a tentar fazer. Começando pelas influências das políticas supranacionais no campo nacional, passei, em seguida, à leitura da forma como essas diretivas são transpostas para o articulado normativo nacional e fi-lo no tocante ao currículo e à avaliação, dando conta também da forma como os docentes e os alunos gerem, no seu dia a dia, essas imposições normativas.

¹¹² Aspas no original.

No capítulo seguinte abordarei as regras com que esses atores empreendem o jogo da transição de ano por oposição ao da retenção, indagando leituras e manifestações individualizadas dos normativos jurídicos que vão construindo o cotidiano escolar de uma dada escola portuguesa. Concordando neste particular com Ball, José Machado Pais mostra como é importante e necessário estabelecer cruzamentos entre «um plano microssociológico e um plano macrossociológico» e não só na «sociologia da vida quotidiana» (Pais, 1986: 49).

Os autores definem o *contexto da influência* como aquele «onde as políticas públicas são normalmente iniciadas. É aqui que as partes envolvidas lutam para influenciar a definição e as finalidades sociais da educação, o que significa a educação» (Bowe, Ball & Gold, 1992: 19). As agendas, *lobbies* e centros de pressão que influenciam a definição das políticas educativas foram afloradas no segundo capítulo onde tentei, inclusive, perceber, na esteira de Roger Dale, se será correto falar de uma «agenda globalmente estruturada para a educação» (AGEE). Mas como se vêm processando essas influências traduzidas, a mais das vezes, em pressões?

O *contexto da produção do texto das políticas* é, como o próprio nome indica, o plano onde são redigidos os textos que transmitirão as diretivas políticas aos profissionais no terreno. Estes «textos das políticas (...) *representam* a política [educativa]. Estas representações podem assumir várias formas: como é óbvio trata-se, na maior parte dos casos, de documentos legais “oficiais” e políticos; juntamente com comentários formal e informalmente produzidos que se assumem como “explicações” aos textos oficiais¹¹³...» (*idem, ibidem*: 20-21). Estes documentos de índole normativa «são intervenções textuais no domínio da prática¹¹⁴» (Ball, 2008: 18).

Esta indicação da intervenção dos centros hierarquicamente superiores no âmbito das escolas é de crucial importância para este trabalho e para aquilo que pretendo demonstrar. Tal como Bowe, Ball e Gold afirmam «a política não é feita e terminada no momento legislativo, ela evolui dentro e através dos textos que a representam, os textos têm que ser lidos relativamente ao tempo e ao local da sua produção» (Bowe, Ball & Gold, 1992: 21). É curioso perceber que vamos encontrar em Portugal quem aponte no mesmo sentido – ainda que no tocante às políticas de organização da escola pública. Licínio Lima afirma, concomitantemente com Ball, que se «constitui uma realidade consistente, evidenciando (...) elementos arbitrários, produzidos e reproduzidos em termos históricos e socioculturais» (Lima, 1998: 581).

¹¹³ Aspas e itálico no original.

¹¹⁴ Itálico no original.

Outro dos aspetos centrais da produção dos textos políticos é que realmente eles dificilmente constituirão uma entidade completa, fechada e definitiva, uma vez que cada leitura e cada leitor reatualiza e reedita o texto e, à imagem do que sucede com a obra literária que os académicos referem só existir a partir do momento em que é lida, também aqui se pode dizer que o texto jurídico só tem existência quando os seus articulados são lidos, conhecidos, interpretados e postos em prática. Aliás, considero poder aqui chamar à colação o art.º 6.º do Código Civil para mostrar justamente que, nesta lógica, não pode haver lugar a desculpas sustentadas num qualquer desconhecimento da lei. O facto de, para um sujeito social, não existirem determinadas obrigações, por desconhecimento «não justifica a falta do seu cumprimento nem isenta as pessoas das sanções nelas estabelecidas» (Código Civil, art.º 6.º). Ball afirma que «ver as políticas [educativas] como um texto fixo é uma falácia. De facto, elas constituem-se como uma série de textos em constante mudança cuja expressão e interpretação varia de acordo com o contexto no qual vão sendo postos em prática» (Bowe, Ball & Gold, 1992: i). E posteriormente, Ball afirma que esses mesmos textos políticos «são típicos produtos canibalizados por múltiplas (mas circunscritas) influências e agendas» (Ball, 2008: 16). Não resistimos a nacionalizar a opinião recorrendo de novo a Licínio Lima que explicita de forma mais completa o que se passa em termos de reinterpretação de diplomas legais por parte dos atores chamados a pô-los em prática: «não são apenas os modelos decretados que influenciam as práticas de gestão; estas práticas são influenciadas por múltiplos factores, objectivos, interesses, circunstâncias, etc., que, por sua vez, não deixam de influenciar o entendimento e até a produção dos modelos decretados» (Lima, 1998: 599).

Ora, na investigação sobre política educativa, alertam-nos Bowe, Ball e Gold para a importância de ser uma tarefa central «entender o significado da política como um texto, ou série de textos, para os vários contextos em que são usados» (Bowe, Ball & Gold, 1992: 10). A criação de textos legais sobre avaliação tem um efeito direto na forma como os atores se veem forçados a proceder nesse sentido. Aquilo que tenho vindo a mostrar é justamente a existência de toda uma série de diplomas que apontam para a construção de um tipo de sucesso que se preocupa mais com a quantidade e menos com a qualidade. A partir de uma Lei de Bases do Sistema Educativo têm vindo a ser concebidos textos de força jurídica que a regulamentam e impõem uma dada leitura desse texto base, tal como referi quando apontei a existência da prática reiterada de produção de «comentários formal e informalmente produzidos que se assumem como “explicações” aos textos oficiais¹¹⁵» (Bowe, Ball

¹¹⁵ Aspas no original.

& Gold, 1992: 21). No tocante a este contexto da produção do texto político como Bowe e seus colaboradores no-lo apresentam, devo, ainda, assinalar que, não obstante ter considerado a produção de textos legais quase exclusivamente na ótica de imposições de políticas, tal visão acaba por ser redutora. Com efeito, apesar de a legislação, que é a base de todo o sistema de imposição de diretivas do cimo (da 5 de Outubro e do Palácio das Laranjeiras) para a base (para as escolas) – aquilo que os autores anglófonos designam por modelo “top-down” –, ter como base os articulados legais, estes «são apenas um aspeto de um contínuo processo no qual os *loci* do poder estão em constante mudança na medida em que os vários recursos implícitos e explícitos nos textos [legais] são recontextualizados e utilizados na luta pela manutenção ou alteração das imagens da escola» (Bowe, Ball & Gold, 1992: 13).

Cotejando de novo os posicionamentos dos referidos autores britânicos com os de Licínio Lima, não obstante refletirem, uns e outro, sobre contextos diferentes, convergem na avaliação dos impactos e mudanças de sentido e derivações dos textos legais, “oficiais”. Com efeito Bowe, Ball e Gold dizem que, «de facto, a [LBSE] vai sendo constantemente reescrita à medida que diferentes tipos de textos e opiniões “oficiais” são produzidos por atores-chave ou departamentos do governo¹¹⁶» (*idem, ibidem*: 12). Lima, por seu turno, mostra com clareza: «Um Decreto-Lei, por exemplo, representa uma referência legal essencial mas, só por si, está longe de esgotar e de poder substituir ou dispensar a miríade de regras formais produzidas ao longo dos anos, dinamicamente e que ainda regulam a maior parte das escolas do ensino básico e do ensino secundário. Por outro lado, um Decreto-Lei não se constitui isoladamente como “modelo decretado” no quadro da reforma educativa pois entretanto uma considerável quantidade de legislação e de outros normativos foi já produzida no seu seguimento e a partir dele engendrada» (Lima, 1996: 20-21).

A relevância que dou a este contexto da produção do texto político deve-se ao facto de esta ser uma das áreas privilegiadas do meu estudo. Realmente, e de acordo com Mainardes (2007), a “Abordagem do Ciclo de Políticas” pode ser considerada como um todo ou usada parcelarmente recorrendo a um ou outro aspeto sem que se verifique ausência de coesão em cada um dos contextos analisados. Usando apenas três dos cinco níveis propostos (sendo o contexto da produção do texto um deles) como estrutura conceptual, fundamentei-os nos referenciais teóricos que nos fornecem a Sociologia da Experiência e a Sociologia da Juventude e a da Vida Quotidiana.

¹¹⁶ Aspas no original.

Tal como referi a criação legislativa tem repercussões ao nível da implementação pela dinâmica de forças contrastantes que se digladiam, uns impondo externamente e outros resistindo internamente a essas imposições, transformando assim esse processo numa arena de luta política. Desta luta resultam práticas que se vão consolidando com o passar do tempo em atitudes mais ou menos legais, umas, e mais ou menos legalistas, outras. Daqui resulta uma tensão biunívoca em que não só as imposições superiores se fazem sentir ao nível micro, da sala de aula e dos conselhos de turma, mas também essas experiências têm influências em futuras decisões ao nível das políticas educativas. Assiste-se a um contínuo fluxo e refluxo, cujas consequências interessa estudar e compreender. Importa perceber esta “respiração” de forças complementares mas, ainda assim, amiúde antagónicas nomeadamente entre os «aparelhos administrativos centrais» e as periferias (constituídas pelas «organizações escolares»).

Continuando com a metáfora respiratória, em que o ar¹¹⁷ passa do exterior para um local intermédio (os pulmões), onde o oxigénio se difunde para o sangue que depois o transporta às células, também na escola se passa um fenómeno de assimilação, de legislação neste caso, de onde é retirada, por interpretação, uma parte manifestamente mais pequena do que se entende ser relevante e que, por fenómenos não químicos, como os da respiração, mas de recontextualização, passam das instâncias intermédias (Conselhos Executivos/Diretores das Escolas, Conselhos Pedagógicos) para as arenas da prática. Com efeito, o que acaba por acontecer é que «muitos daqueles a quem as indicações de carácter político se destinam confiam nestes relatos em segunda mão como principal fonte de informação e de entendimento da política [educativa] tal como ela é definida» (Bowe, Ball & Gold, 1992: 21).

É este nível, que Bowe, Ball e Gold designam por *contexto da prática*, por mim reapropriado e aplicado neste estudo. Como a palavra indica é aqui que se verifica a materialização, a implementação dos articulados normativos: «as políticas [educativas] são então intervenções textuais mas também contêm em si restrições materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências “reais”. Essas consequências são sentidas no contexto da prática, a arena da prática, às quais as políticas dizem respeito, às quais se destinam¹¹⁸». E referem ainda: «o ponto determinante é que as políticas não são simplesmente recebidas e implementadas no âmbito desta arena, além disso, elas são sujeitas a interpretação e, em

¹¹⁷ Curiosamente, ao contrário do que o senso comum veicula, o ar é muito mais rico em azoto (78%) do que em oxigénio (21%) e o restante 1% é dióxido de carbono e outros gases.

¹¹⁸ Aspas no original.

seguida, “recriadas”» (Bowe, Ball & Gold, 1992: 21-22). Também neste particular encontramos equivalente em Portugal a estas constatações, tal como salienta Lima (1998: 596-597), que afirma que «quando a recepção dos modelos decretados redundava numa interpretação não conforme às regras formais estabelecidas, ao ponto de se produzirem novas regras, distintas das primeiras, estamos em presença daquilo que designarei por modelos recriados. (...) se admitirmos que os actores escolares nem sempre se limitam a uma reprodução (perfeita e integral) das regras formais hierarquicamente produzidas, mas que em várias circunstâncias se assumem como produtores de novas regras, concorrentes e em oposição às primeiras, frequentemente inscritas em regulamentos, decididas por diversos órgãos, fixadas em actas, ou circulando apenas informalmente (ou até clandestinamente), ficará mais claro que o corpus de regras disponíveis e convocáveis não se limita às regras formais decretadas e externamente produzidas».

Importa fazer aqui um ponto da situação para referir que o estudo do *contexto da prática* se deteve à porta da sala de aula. Não analisei de que forma professores e alunos “atuam” nesse microcosmos riquíssimo de construção do «ofício de aluno» e da identidade docente. A minha análise incidiu mais nos momentos extra sala de aula, quer por parte dos professores, em sede de conselho de turma e afirmação da forma como assumem o seu ofício de docentes, quer na interpretação que fiz do que foram e são as práticas discentes em termos de aquisição de conhecimentos e de estratégias de estudo. Tentei, com isso, perceber de que forma, neste *melting pot* que é a escola, os atores seguem ou contornam as imposições que lhes vão sendo feitas de acordo com os seus próprios critérios de isenção, de justiça e de honestidade profissional, nessa articulação entre si próprios e os seus valores e as contingências de heterogeneidade de todo o processo social que é o ‘ecossistema’ escolar.

O quarto contexto proposto por Stephen Ball é o dos *resultados ou efeitos*. Nesta matéria pretendo permitir uma abordagem das consequências que as atitudes de interpretação e de apropriação (ler recontextualização) dos textos legais têm nas conceções da escola “a haver”. Tal como no domínio da prática, também os «efeitos» das políticas não podem, pura e simplesmente, ser entendidos na sua totalidade somente da leitura dos textos e são o resultado de conflitos e lutas entre ‘interesses’ em contexto¹¹⁹» (Ball, 2008: 21). Interrelacionando os vários níveis de análise e relembando o que acima foi sendo dito, parece-me, sempre com Ball, que

¹¹⁹ Aspas no original.

«é bastante mais correto, a propósito de políticas, falar de “efeitos” do que de “resultados”. Os processos de estabelecimento de políticas [educativas] são complexos, são processos de construção e de reconstrução das políticas. É, por vezes difícil, se não impossível, controlar ou prever os efeitos das políticas, ou, até, ser-se claro sobre o que são esses efeitos, o que significam, quando acontecem¹²⁰» (Ball, 2008: 23). Há, aqui, que equacionar esses efeitos em duas categorias. Uma, mais geral, reflete-se na prática, na ação, na experiência de todos e de cada agente, de cada sujeito, de cada ator social e tem consequências no plano das redefinições, alterações e recontextualizações. Tem, numa palavra, eficácia nas releituras práticas que se fazem sentir ao nível da materialização curricular e programática, das pedagogias inerentes a essas materializações, da avaliação daí decorrente (isto por parte dos docentes), do estudo, do empenho e das representações da escola e da sua *raison d'être*, para os alunos. A segunda categoria, mais específica, mas totalmente aglutinada àquela, remete para estratégias de construção da escola e da educação e passa por questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual. Entram, nestes *efeitos de segunda ordem*, problemáticas como a da construção de lógicas de mercadorização da educação, de «quase-mercado», de gerencialismo. É central entender que tais lógicas se influenciam mutuamente, como mostrei nos capítulos precedentes, assumindo-se como tendo uma espécie de relação de *perpetuum mobile* em que um dos efeitos influencia o outro, verificando-se, igualmente e ao mesmo tempo, o contrário.

O *contexto da estratégia política*, que não me é possível abordar aqui, fecha um ciclo. Daqui chegaríamos novamente ao *contexto da influência*. Ball e os restantes académicos que com ele colaboraram são claros no que pretendem com a apresentação do seu modelo: «um contínuo ciclo de políticas (...) [passível de] representação heurística» (Bowe, Ball e Gold, 1992: 19), em que todos os contextos se interrelacionam e interdependem com consequências imprevisíveis: «mesmo com a existência de um texto legislativo altamente detalhado nos códigos legais, as políticas educativas *estariam continuamente a ser geradas e implementadas tanto no interior como à volta do sistema educativo*, de forma que teriam consequências pretendidas e não pretendidas tanto para a educação quanto para o meio social circundante¹²¹» (*idem, ibidem*: 19).

¹²⁰ Aspas no original.

¹²¹ Itálico no original.

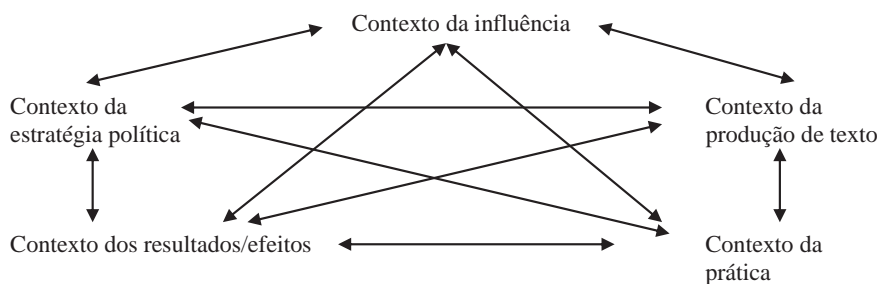


Figura 6: Representação heurística do Ciclo de Políticas, tal como o vejo, com os 5 contextos propostos por Stephen Ball e elaborado a partir do que fora proposto, em 1992, da responsabilidade de Bowe, Ball e Gold

1.2. A Sociologia da Experiência

Em 1994 é dada à estampa a 1.ª edição de *Sociologie de l'Expérience*, de François Dubet (1996). Aí, o sociólogo francês, lança os alicerces do que numa sociedade pós-moderna deve ser entendido como sendo o indivíduo e quais as explicações das suas atitudes por oposição à sociedade hodierna. Num sistema social que balança entre um determinado tipo de explosão causada pela imensa quantidade de informação veiculada em *sound bites*, de fácil compreensão e de características particularmente demagógicas, onde todos podem estar em todo o lado praticamente ao mesmo tempo e em tempo cada vez mais real, uma sociedade globalizada, ao alcance de um clique, o agente social vê-se, por outro lado, e quase paradoxalmente, vítima de uma dada sensação de implosão que o obriga a autossegregar-se, o individualiza, o faz desconfiar de tudo e de todos, contribuindo assim para a criação, não de um determinado tipo de individualidade, mas de individualismo, fruto da «distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema. Os atores parecem nunca estar plenamente na sua ação, na sua cultura ou nos seus interesses, sem que esta distância possa surgir por isso como um defeito de socialização. Eles conservam constantemente uma reserva e uma distância crítica» (Dubet, 1996: 16-17). Esta distância crítica tem a ver com a rutura que se vem a verificar de o sujeito, cada vez mais indivíduo, cada vez mais autónomo, não mais estar integrado no sistema mas de integrar o sistema. Dubet não se limita a um jogo de palavras. A conceção do sujeito social é toda outra. Na primeira, esse agente tem uma visão de dentro. Ele é o sistema e o sistema é formado pela soma dos indivíduos. Agora trata-se de uma visão de fora, menos comprometida, heterogênea, de representação mais ou menos consciente de um papel (que Dubet (1996) refere ser mais uma estratégia do que de um papel, *vide supra*, p. 124), de uma repre-

sentação, de um jogo de máscaras, como dirá Machado Pais, a propósito dos investimentos dos jovens na sua imagem: «encerrados na imagem de si mesmos abrem[-se] aos outros através de máscaras que simbolizam essa pluralidade de si mesmos» (Pais, 2003b: 369), ou, de acordo com Dubet e Martuccelli, sobre os docentes, a verdade é que «“o ator sozinho em cena” não é nunca o mesmo porque o público muda, como mudam os humores¹²²» (Dubet & Martuccelli, 1996: 234).

Aparece uma nova conceção de indivíduo social, a noção de ator social que vive a “sua” experiência numa lógica diferente da «da concepção “clássica” da acção [na qual] a personalidade é um efeito do papel e se mantém recuada, [enquanto] aqui o papel é vivido como o produto da “personalidade” definida como a capacidade de governar a sua experiência, de a tornar coerente e significativa» (Dubet, 1996: 16). Surge então a noção de “experiência” que Dubet prefere à de “acção” pois se tratam de lógicas autónomas, uma vez que o autor considera que existe, hoje em dia, uma aleatoriedade na ligação entre estas duas noções (*idem, ibidem*: 114). E é aqui que tento a articulação entre a abordagem do ciclo de políticas e esta dimensão de liberdade dos atores sociais que implica – ou pode implicar – uma incompleta socialização e, portanto, uma dinâmica de liberdade no seu isolamento e no seu distanciamento societários, que faz com que as lógicas de implementação de imposições sociais (neste particular em termos de políticas educativas) aumente a sua (dos atores sociais) força e autonomia, aumentando também a dinâmica de conflito inerente à não-aceitação passiva de papéis sociais a serem impostos e desempenhados e mostrando que «a experiência social não é uma “esponja”, uma maneira de incorporar o mundo (...), [mas, justamente,] uma maneira de construir o mundo» (*idem, ibidem*: 95). Remata Dubet dizendo que: «os papéis, e as posições sociais e a cultura não bastam já para definir os elementos estáveis da acção porque os indivíduos não cumprem um programa mas têm em vista construir uma unidade a partir dos elementos vários da sua vida social e da multiplicidade das orientações que consigo trazem» (*idem, ibidem*: 16).

Porque «a sociologia da experiência social só pode ser uma sociologia dos actores» (*idem, ibidem*: 262) é particularmente atraente a sua convocação para sustentar teoricamente esta investigação que é um trabalho de compreensão das construções de escola, do «ofício de aluno» e da “profissão” docente e, com isso, da construção de um dado tipo de sucesso. Isso vai acontecendo à revelia de uma dada retórica académica que apela a valores de justiça, de equidade, de emancipação cultural, de democracia, de igual-

¹²² Aspas no original.

dade de acesso e de sucesso, de Liberdade e de Humanidade e a gosto de uma outra retórica que valida sucessos políticos em função dos sucessos estatísticos assinalados nos e pelos resultados escolares. O ponto de vista é o da «experiência» de alguns dos seus atores, «em que as condutas não correspondem às expectativas e aos papéis atribuídos, em que a subjectividade não remete para os modelos das atitudes e das representações propostas» (*idem, ibidem*: 262).

Procurei perceber o ponto de vista dos professores. Dubet e Martuccelli mostram-nos, no estudo que fizeram da escola pública em França, que a transmissão desse “saber especializado”, que é comumente designado por profissão docente, se deve muitas vezes consideravelmente mais às saídas profissionais por excelência das licenciaturas ou a “acazos” da vida, do que a uma genuína vocação para o exercício do seu *métier* (Dubet & Martuccelli, 1996: 215). Entendo a utilização da palavra “acaso” por parte destes dois autores franceses como uma clara assunção das contingências a que o ator está sujeito, que não consegue contornar, mas às quais não consente entregar a sua total adesão, mantendo sempre uma atitude de «reserva e de distância crítica» (Dubet, 1996: 17). Essa ausência de motivação junta-se a todos os problemas que a massificação do ensino¹²³ acarretou e mantém, criando uma espiral de “ceticismo”, de “esgotamento do otimismo”, de frustração sobre frustração (Dubet & Martuccelli, 1996: 230). Por fim, e em articulação, debatem-se os docentes com uma contradição que se tem assumido insanável e cuja responsabilidade a sociedade insiste em colocar nos seus ombros: por um lado, a escola de massas exigiu uma redefinição da forma como eram considerados os níveis de exigência, enquanto que, ao mesmo tempo, a consciencialização por parte dos alunos e das famílias relativamente à importância da escolaridade como veículo de ascensão social aumentou e continua a aumentar consideravelmente. Os pais não compreendem porque é que o nível não acompanha as exigências do mercado em termos de qualificações. Estes problemas, angústias, dúvidas são encontrados com grande acuidade na escola portuguesa e deles fui dando conta (cf. p. 168 e p. 189).

Cada vez é maior a importância de que a escola se reveste para mais pais, alunos, famílias. A tendência é para que – felizmente, digo – esse fenómeno

¹²³ Quero aduzir aqui um esclarecimento que me parece de relevância. Convoco, para tal, Eurico Lemos Pires na distinção que este autor fez de “massificação do ensino” por oposição a “ensino de massas” e que mostra bem que Dubet e Martuccelli se referem, de facto, à “massificação do ensino” com as consequências que daí advêm: «A diferença entre um ensino de massas e uma massificação do ensino consiste em que aquele representa uma nova concepção de ensino, a que corresponde uma mudança qualitativa intencionada, enquanto esta é apenas o resultado de uma simples expansão quantitativa do sistema de ensino sem que essas mudanças qualitativas intencionais se tenham produzido» (Pires, 1988: 28).

cresça de maneira cada vez mais pujante. Afirmo-o repetidamente ao longo do texto e essa é uma das conclusões que tirei deste estudo em termos de prioridade a assumir pela escola do presente e do futuro. Mas isso não se faz sem consequências. A educação é um “bem” escasso. Esse bem tem um preço e a sua tradução passa pelo sucesso. Real ou aparente, essa é outra questão. A verdade é que de forma crescente a preocupação de pais e encarregados de educação passa pela garantia de uma escola de qualidade para os seus filhos. A qualidade, conceito polissêmico, levar-nos-ia longe na sua compreensão. Qualidade é sinónimo, para muitos, para a maioria, creio, de bons resultados escolares. Como competir nesse mercado de escolas de primeira e escolas de segunda qualidade, medida também pelo estatuto sócio-económico da sua população estudantil? Uma das possibilidades é dar conta que a qualidade se reflete nas notas que as pautas mostram. Mas o problema não é de fácil apreensão e resolução. As variáveis que o motivam são imensas. Dubet é claro nesse sentido: «Ao ofício de alunos, corresponde o ofício de pais e (...) as transformações da competição escolar, ligadas à massificação e à redução do mercado de emprego, deram a esta lógica «económica» uma verdadeira autonomia» (Dubet, 1996: 209). Mas esta lógica tem sido experienciada por parte dos docentes como uma ‘majoração’ das suas responsabilidades, lado a lado com uma crescente diminuição das responsabilidades das famílias que se vão demitindo de Educar, na assunção de que é à escola e aos professores que compete fazê-lo: «os pais são ao mesmo tempo “consumidores de escola” que só se preocupam com a carreira dos filhos e deixam de assegurar o seu papel de educadores passando-o para a escola¹²⁴» (Dubet & Martuccelli, 1996: 218). Fazendo articulações, esta contradição tem sido vista como um dos problemas maiores que a escola enfrenta. Os testemunhos de docentes afirmam que os pais falam crescentemente de direitos, mas esquecem-se, muito também, dos seus deveres.

Finalmente os alunos. Foram eles as personagens principais de toda esta investigação. É sobre eles, em última instância, que os problemas acabam sistematicamente por cair. Chamados a assumir responsabilidades que não pediram a ninguém para ter, vivem entre a imposição aprisionadora e a irreverência libertadora. Num dos extremos encontram-se os que aceitam a regra mais facilmente. Machado Pais caracteriza-os como sendo os “marrões”. Na extremidade oposta encontram-se os que se rebelam contra esse estado de coisas. O mesmo autor definiu-os como sendo os “baldas” (Pais, 1993). Entre estes dois pólos de um *continuum* analítico há vida, há estratégias, há atores que gerem, como podem – mais do que como querem – a

¹²⁴ Aspas no original.

sua experiência escolar, o seu «ofício de alunos». Tal como referem Dubet e Martuccelli que nos dizem que, «claro que a escola não se alterou, as desigualdades mantiveram-se ou aumentaram até e os alunos não parecem hoje mais felizes do que ontem» (Dubet & Martuccelli, 1996: 230-231).

1.3. A Sociologia da Juventude e a Sociologia da Vida Quotidiana

Para melhor compreender as atitudes dos adolescentes que estudei numa escola portuguesa entendi também importante fazer apelo à Sociologia da Juventude e à Sociologia da Vida Quotidiana no que esta tivesse de compatível com aquela, os jovens. Neste cruzar de olhares por investigações mais abrangentes percebi que os alunos da Escola Secundária do ‘Bom Sucesso’ se inserem em categorias conhecidas e que nos ajudam a entender as suas posturas, ditos, atitudes, por relacionamento com as de outros adolescentes e jovens portugueses já estudados. Porém, este exercício causou-me dificuldades acrescidas. O estudo sobre a juventude que cotejei (falo de *Tristes Escolas – Práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano*, de João Teixeira Lopes), dá conta das características de adolescentes que frequentam uma escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico do Distrito do Porto. Estes jovens não têm nada de especial, de estranho, de nunca visto ou estudado. Deste ponto de vista a sua categorização não é difícil de fazer.

No entanto, uma das coisas que me deixou mais desconfortável nas análises encontradas relativamente aos jovens em geral e àqueles que fazem uma aposta clara na sua escolarização, em particular, é essa necessidade institucional de rotular, de compartimentar, de ter e manter tudo muito arrumado, muito etiquetado, catalogado, em considerar a necessidade de ter tudo muito estante, à guisa de bibliotecários, de arquivistas ou de museologistas. O mesmo é dizer, à laia de responsáveis por “coisas”: estátuas, jóias, livros, pinturas. Ora, a realidade social também se caracteriza, e em medida não negligenciável por uma dimensão de imprevisibilidade no relacionamento social e tende a escapar ao imperativo iluminista da catalogação. E agora? Que fazer quando determinado ‘espécime’ não encaixa em nenhum dos modelos existentes? Ou, como é mais corrente, se encontra entre vários modelos de classificação?

Vêm estas interrogações a propósito de duas afirmações complementares entre si, de José Machado Pais, sobre jovens e juventude. A primeira mostra-nos que juventude, sendo um nome coletivo, escapa à unicidade, remete para uma pluralidade e, logo, escapa a catalogações mais ou menos estanques: «sob o imperativo de uma designação com suporte demográfico¹²⁵ –

¹²⁵ Chamo a atenção para a explicação que o próprio Machado Pais fornece relativamente a esta “designação de suporte demográfico”. Tendo em conta a «teoria das gerações» verificam-se

juventude – (...) corresponde a uma multiplicidade de identidades juvenis» (Pais, 2003b: 367). A segunda asserção de Pais, complementar desta primeira, remete para o facto de «a juventude, enquanto representação social, [ser] uma realidade que se mitifica (e um mito que parcialmente se torna realidade) pelo que dela se diz ou se pensa. E o que se diz ou pensa sobre os jovens nem sempre é fruto de evidências empíricas claras ou credíveis» (Pais, 1998a: 47-48). Mostra-nos isto que muito do que se “sabe” sobre os jovens é conhecimento fluido, por vezes empiricamente pouco sustentado, e, «porque o sentido da vista é o sentido que de um modo mais generalizado se utiliza na observação empírica, todos julgam saber “ler” o que se passa à sua volta» (Pais, 1986: 32).

Articulemos a Sociologia da Juventude com a da Experiência. Atores da sua própria experiência, os jovens, e com eles a sociedade, são acusados de ausência de valores, fechados num individualismo cheio de cautelas que os distancia de adesões incondicionais. Mostra-nos Machado Pais, a este propósito, que o que está em causa não é uma *orfandade* de valores mas tão só o facto, parece-me, de que «as jovens gerações (mais instruídas) abraçam valores mais flutuantes que assentam num *individualismo societal*» (Pais, 1998a: 51). E esse individualismo aponta no sentido de que «os jovens parecem encontrar-se confrontados não com uma ausência de valores mas com uma coexistência nivelada dos mesmos, dada a diversidade de referências sociais e culturais que vão da família à escola, passando pelos *media*, pelas sociabilidades de bairro, etc. Os indicadores (...) indiciam moralidades plurais que coexistem e competem entre si¹²⁶» (*idem, ibidem*: 48). E este nivelamento, assim como a consciência crescente, no caso dos ‘nossos’ adolescentes, das suas origens sócio-económicas obrigam a uma aposta em valores materialistas de instrumentalização do ato de estudo e da importância da escola «como o local de preparação para a vida profissional através do desenvolvimento das capacidades individuais» (Borges & Pires, 1998: 316).

Passemos agora à análise das opções de cunho metodológico.

2. Percurso metodológico

2.1. A definição do campo de investigação

É corrente dizer-se que alunos e professores se sentem cansados e desiludidos. Há alunos que afirmam não querer nem precisar de estudar para passar

várias distinções, de acordo com a forma como essa definição seja entendida. Assim, existe a designação de «geração demográfica – “simples agregado estatístico de indivíduos cujas idades se situam dentro de certos limites”» (Pais, 1993: 38).

¹²⁶ Itálico no original.

de ano e que a escola não lhes serve para nada. Por outro lado, alguma investigação empírica levanta questões quanto à validade de tal tipo de generalizações e quanto ao carácter erróneo de alguns mitos que se vão criando, baseados no saber comum que rodeia a escola. Os professores contestam que não conseguem ensinar porque não têm público interessado e emocionalmente disponível¹²⁷ e dizem, concomitantemente, que a política educativa vai no sentido de que a retenção, sendo a exceção, leva a que, na prática, a transição se verifique muitas vezes sem que os objetivos mínimos de ano e/ou de ciclo sejam atingidos. Mas será que é exatamente assim? De que lado está a razão? E, desde logo, será que existe uma só razão? Será que os articulados legais são consentâneos com as condições de ensino existentes nas escolas? Seria possível fazer mais e, principalmente, melhor? Qual a opinião dos principais atores deste complexo processo social?

Importa começar por delimitar o objeto de análise. Interessou-me abordar o 3.º ciclo do Ensino Básico e a transição para o 10.º ano, tentando entender se o facto de cessar a obrigatoriedade de frequentar a escola – à data do estudo (2007-2009) a escolaridade obrigatória cessava no 9º ano (vide nota 56, p. 59) –, em conjunto com o começar a perceber no horizonte os exames nacionais e o ensino superior, acarretaria alguma alteração na postura dos discentes. Fiz o acompanhamento de todos os alunos de uma escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico, desde o 7.º ano de escolaridade, passando pelo 8.º ano e culminando no 9.º ano (com uma amostra de 144 alunos neste último ano) e tentei perceber de que forma os seus hábitos de estudo bem como as atitudes dos professores face ao material humano com que lidavam iam construindo um determinado tipo de sucesso. E que muda – se alguma coisa muda – nessa fase de transição da escolaridade obrigatória para o ensino secundário? Sabia que a resposta não estaria ao dobrar da primeira dificuldade mas tentei levantar questões que ajudassem a dilucidar os problemas em análise¹²⁸.

¹²⁷ Note-se o que Dubet refere a propósito: «Eles falam, não do seu papel, mas da sua experiência, porque consagram o essencial do que dizem para afirmarem que não são personagens e que se constituem como indivíduos muito mais pela distância em relação ao seu papel que pela sua adesão total. Porquê assim? De facto, a experiência deles flutua entre dois universos de referência disjuntos e entre duas lógicas de acção específicas. Por um lado, eles falam em termos de estatuto, como membros de uma organização que fixa condutas, relações com os outros, modos de argumentação e de legitimação. Por outro lado, falam em termos de profissão e, na medida em que não achem nos alunos as atitudes e as expectativas que correspondem à sua definição de estatuto, a profissão é vivida como um ensaio da personalidade, como uma experiência mais íntima que privada, na qual os critérios de referência e de reconhecimento por outrem estão dissociados da ordem dos estatutos. Mais ainda, a profissão só se afigura possível no esquecimento do estatuto e na sua negação» (Dubet, 1996: 97).

¹²⁸ Convoco aqui Max Weber para dar conta do tipo de dificuldades que esperava encontrar: «(...) uma coisa é certa: quanto “mais geral” é o problema em análise, ou seja, quanto maior for

Por outro lado, era minha intenção perceber de que forma o triângulo escola – família – sociedade (sendo que, no tocante à sociedade, haveria a equacionar sobretudo a(s) influência(s) da educação não formal sobre o percurso académico dos jovens) seriam responsáveis pela forma como os alunos da escola que estudei encaravam e materializavam o seu percurso académico¹²⁹. Sabia que, como Pedro Abrantes afirmara, «...este é um objecto vasto e complexo, muito sensível a vertigens ideológicas, metafísicas ou empiristas» (Abrantes, 2003: 45).

2.2. Metodologia

Havia que tentar a maior objetividade possível mesmo sabendo que esta, enquanto dado definitivo, é uma impossibilidade como nos diz Weber: «Não há nenhuma análise científica absolutamente “objectiva” da vida cultural, ou – para empregar uma expressão de sentido mais restrito mas cujo significado não é, para o nosso objectivo, essencialmente diferente – dos “fenómenos sociais”, que seja *independente* de pontos de vista especiais e «unilaterais» segundo os quais – explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente – esses fenómenos são seleccionados como objecto de investigação, analisados, organizados e apresentados»¹³⁰ (Weber, 2004b: 623).

A propósito da absoluta necessidade de uma intransigente preocupação com uma tão grande objetividade e neutralidade quanto possível, há toda uma investigação académica que recomenda de forma inequívoca que «os investigadores se mantenham afastados de ambientes com os quais tenham uma relação directa ou profissional» (Taylor & Bogdan, 1984: 19). Mas não se coíbem também, e por outro lado, de dizer que «na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal: os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas» (Bogdan & Biklen, 2006: 47). Foi o caso aqui. Está-se perante uma investigação com contornos que a aproxi-

o alcance do seu *significado* cultural, tanto menos acessível ele se torna a uma resposta unívoca a partir dos recursos do saber empírico, e tanto maior é a interferência dos axiomas últimos, eminentemente pessoais, da crença e das ideias de valor» (Weber, 2004b: 609). (Aspas e itálico no original).

¹²⁹ E essa gestão é tanto mais exigente e complexa quanto mais numerosas forem as linhas de força que enformam um percurso académico «...os actores são obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas da acção que remetem para diversas lógicas do sistema social, que não é então já “um” sistema, mas a copresença de sistemas estruturados por princípios autónomos» (Dubet, 1996: 94). (Aspas no original).

¹³⁰ Aspas e itálico no original.

mam das abordagens de carácter etnográfico e tentou-se que a familiaridade funcionasse como um tipo de mimetismo, reduzindo o risco de que os actores vissem o investigador como alguém estranho ao ambiente a investigar. Diz-nos António Firmino da Costa que «é frequente dizer-se que a observação directa, a conversa informal, a observação participante, usadas na pesquisa de tipo etnográfico, são procedimentos não-interferentes (*unobtrusive* [Taylor & Bogdan, 1984: 15]), discretos, por comparação com o carácter intrometido, indiscreto, interferente dos questionários e entrevistas formais» (Costa, 2005: 134). E Raúl Iturra, a propósito justamente da observação directa e participante, afirma, de forma que me parece lapidar e justificativa da minha opção, que «a observação participante significa ser um Outro para entender o Eu no meio dos Outros (Iturra, 2000: 29). Para além disso, este investigador chileno permite-me considerar o estudo que fiz como próximo do trabalho de campo de carácter etnográfico, precisamente pelo envolvimento verificado em termos de observação participante: «ninguém duvida que observar, participando na estrutura da cultura que se estuda como uma maneira de a apreender para elaborar o documento, seja um método científico, uma vez que permite abstrair os factores constantes da conduta, e compará-los com outras variáveis. Mas um tal procedimento é também uma forma de construir o objecto de pesquisa por meio da aculturação progressiva e da endoculturação permanente do investigador, na aprendizagem do conhecimento do grupo que estuda como se fosse membro do grupo em questão» (Iturra, 2005: 157). E não são estes fenómenos de aculturação e de endoculturação formas de um estranho, um «outsider», se ir assumindo como alguém de ‘dentro’, ‘da casa’? E, veja-se o que diz Firmino da Costa: «o método da pesquisa do terreno supõe, genericamente, *presença prolongada* do investigador nos contextos sociais em estudo e *contacto directo* com as pessoas e as situações¹³¹». Para logo a seguir dar conta de que: «para além de “pesquisa de terreno” outras expressões são usadas para designar este estilo de pesquisa: “trabalho de campo”, “estudo de caso”, “estudo de comunidade”, “análise intensiva”, “método qualitativo”, “etnografia”, “observação participante”. É claro que alguns destes termos não são exactamente sinónimos uns dos outros» (Costa, 2005: 129).

Como outro argumento de opção metodológica, e por todos, ainda Firmino da Costa e Raúl Iturra. «Um dos aspectos a tomar em consideração é o do peso relativo do impacto, na unidade social em estudo, da presença do investigador e das acções de recolha de informação por ele desenvolvidas. (...) Para que o impacto seja, de facto, negligenciável, é necessário que o

¹³¹ Itálico do autor.

investigador faça parte daquele contexto social ou esteja com ele fortemente familiarizado por socialização ou aproximação prévias» (Costa, 2005: 135). Se «...a aprendizagem do que é ser Lozi, Masim, Barasana, Buruya, Kachin, camponês, emigrante, operário, é um factor irrecusável da construção do objecto de estudo» (Iturra, 2005: 157), como pode haver melhor percepção do que é a escola do que, sendo professor, ir fazendo a aprendizagem diária do que é ser professor?

Apesar da importância de que o investigador se reveste em todo este processo, não posso esquecer que, num trabalho com a intencionalidade que este teve, me interessaram as pessoas e o seu relacionamento com a organização escola e com outras organizações que intervissem no seu processo ensino/aprendizagem/socialização, sendo que a abordagem foi feita tentando, de forma muito clara, uma deslocação do objeto a estudar para os atores, seguindo as indicações de Isabel Carvalho Guerra que afirma que se «verifica a deslocalização do objecto de pesquisa das instituições para os sujeitos e a deslocalização do centramento do investigador para o actor/utente» (Guerra, 2006: 8).

Houve, no entanto e de facto, uma relação grande de proximidade, de cumplicidade e de intimidade – apesar de reafirmar uma preocupação de distanciamento crítico que me permitisse níveis de isenção que respeitassem a verdade da investigação e, sempre na esteira de Weber, tendo particular cuidado pois «...a distinção entre a constatação empírica e a avaliação prática é “difícil”. É-o, realmente. Todos nós, (...) nos encontramos constantemente face a ela»¹³² (Weber, 1977: 126).

Daqui decorre que há que «...constituir em objecto de análise as relações dos produtos científicos com as suas condições teóricas de produção, a partir de uma determinada situação da problemática e em relação aos problemas por esta designados...» (Almeida & Pinto, 1995: 69). Esta construção é um processo lento, com avanços e recuos que não se destinam a manipular o real mas antes a produzir instrumentos que, de forma indireta, permitam que se faça esse trabalho de conhecimento através da observação da realidade¹³³. Claro está que na sua atitude de observador, o investigador não capta a realidade, senão um (ou no melhor dos casos, alguns, poucos) dos significados dessa mesma realidade. E a expressão “construção” é utilizada porque,

¹³² Aspas no original.

¹³³ Isso mesmo dizem Ferreira de Almeida e Madureira Pinto quando afirmam que: «...a construção da teoria, é um processo com a sua própria lógica interna de desenvolvimento. (...) acentua[ndo] o carácter de construção que o conhecimento científico reveste: o trabalho teórico não consiste na manipulação directa dos objectos reais, não consiste na abstracção – extracção de «essências» do real mas antes na produção de objectos de conhecimento capazes de servir de instrumentos para apropriação cognitiva (indirecta) desse real» (Almeida & Pinto, 1995: 69).

além de certamente parcelar, essa apreensão contém a subjetividade própria do ponto de vista (que é sempre e só «a vista de um ponto»¹³⁴) de quem a realiza¹³⁵. É de referir a consciência de que os resultados obtidos com essa observação terão de ser considerados incompletos, ainda que de importante capacidade heurística suscetível de futuros e mais amplos desenvolvimentos (cf. o que já foi dito supra, p. 123). O produto final é a resultante dos vários aspetos parcelares que constituirão um quadro, uma imagem que – apesar de mais extensiva – apenas dará conta de parte da realidade. Trata-se de um «vai-vem» que, em maior ou menor grau e estabelecendo «um diálogo entre a teoria e a empiria», contribui para que se encontre matéria que contribua para «a integração dos resultados parciais, que envolve[ndo] igualmente recurso a operações lógico-diversas, (...) constituirá o último passo necessário à obtenção de um conhecimento científico novo, ou seja, à construção de objecto(s) (...) apto(s) a dar conta da «zona» de problemas e eventualmente integrável na matriz» (Almeida & Pinto, 1995: 88). Neste trabalho tentei perceber se a «realidade se aproxim[ava] ou se afast[ava] do modelo teórico». Corria o risco de que as conclusões fossem infirmadas pelas teorias que as suportavam. Isso criou tensões e, até, contradições. Essa possibilidade, no entanto, mais do que um elemento de ruído constituiu um aspeto positivo pois, «uma tese muito consensual tende a desprezar tudo o que não está de acordo com o que é dito», como afirma Almerindo Afonso.

Na minha tarefa de recolha de dados, o trabalho empírico partiu de uma perspetiva compreensiva¹³⁶ e explicativa. Max Weber alerta para o facto essencial a ter em conta de que «...é “racionalista” o método da sociologia “compreensiva”. Este processo não pode, porém, obviamente, compreender-se como preconceito racionalista da sociologia, mas meramente como recurso metodológico, importando pois não lhe dar interpretação diferente, nomeadamente no sentido da crença no efectivo predomínio do racional na vida. Pois nada nos adiantará sobre a medida em que, na realidade, consi-

¹³⁴ Considerei interessante a ideia veiculada por Leonardo Boff de que «todo o ponto de vista é a vista de um ponto» (Boff, 1997: 9).

¹³⁵ De novo apelo a Almeida & Pinto (1995: 88-89) para esclarecer o que afirmo: «...é possível mostrar (...) que não há observação sem categorização do observado e, portanto, sem referência a elementos (prévios, embora reformuláveis) de natureza ideológica ou teórica; que os dados são “captados”, ou seja, que não são a realidade ela própria nem o seu registo passivo, antes transportam e impõem significações e constituem resultados / pontos de partida da prática científica».

¹³⁶ Essa opção por uma perspetiva compreensiva pode ser explicada da seguinte forma: «...a especificidade das perspectivas compreensivas é, sobretudo, a sua orientação para a identificação das práticas quotidianas e das emergências de novos fenómenos sociais, que elucidam ou transformam, no ‘hic et nunc’ das dinâmicas sociais, as regras ou as instituições existentes» (Guerra, 2006: 9).

derações racionais dirigidas em finalidade determinam ou não a acção *efectiva*¹³⁷» (Weber, 2004a: 587). Foi minha interpretação das palavras de Weber que devia ter em conta a ‘vida’ diária de alguns dos principais intervenientes no processo ensino/aprendizagem para perceber o fenómeno social que leva a que, muitas vezes, os alunos passem – pelo menos – nove anos na escola, tenham aproveitamento, e haja um tão elevado índice de «analfabetismo funcional»¹³⁸. E porquê? Porque querer fazer sociologia é pretender «compreender interpretativamente a acção social, para deste modo a explicar causalmente no seu desenrolar e nos seus efeitos» (Weber, 2004a: 584). A teoria comandou a investigação. Parti do abstrato para o concreto, da teoria para a prática. Considerando a relevância da teoria no comando da investigação, tal pressupõe que esta se baseie em dimensões e em aspetos da realidade que se pretende investigar¹³⁹. Na abordagem que realizei, tentei, utilizando as ferramentas metodológicas já existentes, obter informação que fosse produtiva para o trabalho¹⁴⁰.

Segundo Isabel Guerra, «a perspectiva compreensiva torna-se mais pertinente para explicar os períodos de crise» (Guerra, 2006: 8) tanto mais que «a especificidade das perspectivas compreensivas é, sobretudo, a sua orientação para a identificação das práticas quotidianas e das emergências de novos fenómenos sociais» (*idem, ibidem*: 22) e estes, geralmente, não são nem pacíficos nem consensuais. Ora, é de “crise” que se fala quando se aborda a escola. A investigação não é consensual. Encontrei desde quem pretenda «alertar para os “riscos” que correm as nações ou para o “massa-

¹³⁷ Itálico no original.

¹³⁸ Diz-nos o Conselho Nacional de Educação no seu parecer sobre *Democratização e Qualidade de Ensino* que «...a democratização do ensino não pode ignorar os saberes e conhecimentos, para além dos títulos escolares. O iletrismo [ou analfabetismo funcional] (incapacidade total ou parcial de ler ou escrever, seja porque nunca se utilizou o que se aprendeu, seja porque as aprendizagens foram deficientes) aparece nos últimos anos como um problema grave nas sociedades desenvolvidas, tanto na Europa como nos EUA. O iletrismo liga-se a novas formas de exclusão social e à “nova desigualdade social”» (CNE, 1994: 125).

¹³⁹ Confirme-se o que diz, a este título, Isabel Carvalho Guerra: «O confronto entre as metodologias compreensivas e as metodologias hipotético-dedutivas passa, em larga medida, pelo papel que é atribuído à teoria no processo de investigação, na medida em que, nas segundas, as regularidades sociais estabelecidas “a priori” são colocadas no “contexto da prova”, enquanto nas primeiras as relações entre variáveis potencialmente explicativas do funcionamento social são colocadas no “contexto da descoberta”» (Guerra, 2006: 22).

¹⁴⁰ Sobre Metodologia referem Almeida & Pinto (1995: 93): «Os métodos (...) são caminhos críticos percorridos por uma formação científica através das múltiplas investigações que foram desembocando em conhecimentos estruturadores da sua matriz teórica. Cada um desses percursos, cada ciclo teórico, não pode ser nem meramente repetitivo, nem inteiramente novo. A metodologia alimentar-se-á assim dos métodos, dos percursos já feitos, retirando deles a novidade produtiva».

cre” do ensino quer, ao contrário, para o facto que “le niveau monte”¹⁴¹ (Ch. Baudelot, R. Establet, 1991)» (CNE, 1994: 126). A clarificação das questões educativas que me propus trabalhar passava pela atenção, não das regularidades e simetrias que encontrasse no fenómeno social mas, sobretudo, «dos processos de mudança, pois é através desses processos que se criam assimetrias e interagem racionalidades, já que os actores agem de forma diferenciada, têm acessos diferenciados aos recursos, possuem diferentes competências para interpretar e intervir no contexto em que se inserem» (Guerra, 2006: 8).

Sendo este um capítulo metodológico, não deixarei de falar d«os outros dois meios de trabalho teórico (...): os métodos e as técnicas» (Almeida & Pinto, 1995: 85). A reflexão agora debruçar-se-á sobretudo sobre a instrumentalidade das condições teóricas do trabalho científico. Para Carla Galego e Alberto Gomes: «método (*méthodos*) e técnica (*tékhnē*) são dois termos de origem grega, que se apresentam indissociáveis. Se *méthodos* quer dizer caminho, via, rota, *tékhnē* significa arte. Então, se método é o caminho de se chegar a um resultado, a técnica é a arte de caminhar até esse resultado» (Galego & Gomes, 2005: 176). Toda a investigação implica uma prática e a metodologia pretende, justamente, auxiliar à definição de qual a forma mais correta de elaborar os procedimentos que permitam ao investigador dar conta do real sobre que trabalha¹⁴². E se digo que é tarefa do investigador dar conta de um dado «real» sobre que trabalha é porque é fundamental perceber que não é correto confundir metodologia com a prática que levará à compreensão dessa mesma realidade¹⁴³. É verdade que é impensável achar-se ser possível fazer um trabalho de investigação sem que ele se encontre alicerçado em métodos, prévia e claramente definidos, que permitam a sua prossecução. No entanto, os métodos, enquanto «processo[s] racional[is] através do[s] qual[is] se atinge um fim previamente determinado» (Galego & Gomes, 2005: 176), implicam a utilização de técnicas variadas de investigação «destinad[a]s a produzir certos resultados na *recolha e tratamento*¹⁴⁴ da informação requerida pela actividade de pesquisa». (Almeida & Pinto, 1995: 85). Privilegiei a entrevista e o inquérito por questionário neste trabalho. As razões de tal escolha deveram-se ao facto de a investigação se

¹⁴¹ Aspas no original.

¹⁴² Dizem-nos Ferreira de Almeida e Madureira Pinto que «A metodologia, será, assim, a organização crítica das práticas de investigação» (Almeida & Pinto, 1995: 92).

¹⁴³ Atente-se que «...a lógica reconstruída e normativa a que se chama ‘metodologia’ não se confunde com os reais caminhos da pesquisa, com a lógica em acto da investigação a fazer-se: a metodologia, crítica das práticas de investigação, não se confunde com as práticas críticas da investigação que constituem os métodos» (Almeida & Pinto, 1995: 93).

¹⁴⁴ Itálico no original.

ter aproximado do «estudo de caso» e essas serem as técnicas que melhor serviriam para, junto dos atores sociais, perceber se as minhas suposições tinham ou não razão de ser. Mas, quando digo que a investigação se aproximou de um estudo de caso significa que realmente ela teve contornos que a permitem definir de tal forma. Faltou-lhe algo que já referi e que faz com que tome a liberdade de pedir emprestado a Leonor Lima Torres a sua feliz expressão que tão bem resume aquilo de que não dispus para que fosse verdadeiramente um estudo de caso, aquele *golpe de asa*, como diria Mário de Sá-Carneiro, que faz desta investigação um «caso em estudo» (Torres, 1997: 101). Faltou o ‘tempo’ para que este caso que estudei se pudesse transformar num típico estudo de caso.

Importa referir também a utilização de documentos escritos – nomeadamente a legislação que remete para a avaliação de alunos e professores. A sua abordagem era essencial no quadro teórico escolhido. É claro que a *praxis* docente em termos de avaliação está completamente condicionada pelos articulados legais e a prática discente acompanha as atitudes que os professores vão tendo em termos de avaliação¹⁴⁵. Pareceu-me relevante também analisar as posições tomadas pelos professores e que são referidas nas atas dos Conselhos de Turma dos 7.º, 8.º e 9.º anos (dos anos letivos que acompanhei 2006/07, 2007/08, 2008/09, respetivamente), em termos de avaliação – sobretudo em termos de avaliação final – e esses documentos foram também elemento de análise e de investigação.

2.3. Os processos de recolha de informação

A análise feita foi, sobretudo, de índole qualitativa. Aquilo que me interessou estudar foi o sentir e a forma de agir de alunos e professores e não ‘apenas’¹⁴⁶ elaborar listas mais ou menos extensas de dados quantitativos com a frieza que os números imprimem a qualquer leitura. Porém, a necessidade que vi na também utilização de uma análise quantitativa é corroborada por uma série de investigadores que percebem que a lógica tem que ser a de inclusão de processos de análise que se completem e não de exclusão e de segregação

¹⁴⁵ Esta relação entre quem ensina, o que ensina e como ensina e quem é alvo desse ensino é deixada clara por François Dubet quando afirma que «a primeira qualidade daquele que ensina é a sua eficácia, a sua capacidade de obter resultados competitivos adaptando de modo preciso o seu ensino às provas; os alunos querem exercícios, explicações, rigor. Também querem justiça porque estão em rivalidade latente, e o professor é um árbitro na competição pelos lugares raros» (Dubet, 1996: 2009).

¹⁴⁶ As comas justificam-se pois não deixei de fazer também uma análise quantitativa que, entroncando com aquela de ordem qualitativa, ajudasse a melhor perceber o fenómeno que me propus estudar.

criando barreiras de ordem metodológica que redundam claramente em prejuízo para a investigação¹⁴⁷. No entanto, tive em grande conta a perspectiva de autores que referem o perigo que uma tendência para a formalização quantitativa pode ter na condução da investigação que eles defendem dever ser «uma abordagem mais criativa, aberta e “experimentalista” na escrita e análise de dados» (Bogdan & Biklen, 2006: 43).

Nesta abordagem de ordem qualitativa fiz uso de técnicas de observação participante e outras não-participante. Sobre as primeiras já discorri o bastante para justificar a sua opção. Quero, no entanto, reafirmar aqui que – sobretudo no que às entrevistas diz respeito – as vantagens evidentes são a proximidade e a confiança que tinha com os vários atores e que me davam certas garantias de sinceridade aquando do trabalho empírico. Além disso, o conhecimento profundo dos meandros de uma qualquer escola assume-se como uma mais-valia e permite abrir portas e aproximarmo-nos de quem de direito e com interesse para realizar, de forma rápida e correta, o trabalho de investigação empírica. Por outro lado, e ainda quanto às entrevistas, percecionava como sendo uma desvantagem o facto de, conhecendo como conheço a realidade, correr o risco de falta de isenção e de distanciamento¹⁴⁸. Outro elemento de desvantagem, não menos importante e preocupante, implicava essa mesma confiança e o facto de esse ‘à vontade’ se traduzir em respostas (e isto pode parecer paradoxal com o que atrás referi) algo ou totalmente de circunstância e diplomáticas, não correspondendo de todo à verdade até porque, conhecendo a maior parte das pessoas que entrevistei, a minha proximidade profissional podia pôr em causa a sinceridade nas respostas que, por vezes, o desconhecimento dos entrevistados permite. Tentei resolver a questão elaborando um guião de entrevista direcionada mas, em vez de me sentar e gravar as respostas ou tomar apontamentos sobre elas, optei por entregar a cada uma das pessoas que se disponibilizaram para comigo colaborar, uma cópia com as perguntas e pedir que as respostas fossem dadas por escrito sob a capa do anonimato. Para que a segurança fosse total para as pessoas sugeri que todas as respostas fossem dadas utilizando o tipo de letra Arial, em corpo 10 e que fossem deixadas impressas em folhas

¹⁴⁷ «A oposição entre metodologias quantitativas e metodologias qualitativas tem cada vez menos sentido, até pelas formas “quantitativas” de tratamento do “qualitativo”. Neste sentido, preferi apelidar de “metodologias compreensivas ou indutivas” as metodologias que se socorrem de quadros de referência weberianos e de “lógico-dedutivas ou cartesianas” as metodologias que se socorrem de quadros de interpretação sistémicos ou funcionalistas» (Guerra, 2006: 7).

¹⁴⁸ Tive, no entanto, de forma continuada em mente que «há sempre o perigo de o factor parcialidade se imiscuir nas entrevistas. O entrevistador pode, com a sua maneira de ser, influenciar os entrevistados» (Bell, 2004: 141); e que se «se está consciente de ter opiniões fortes acerca de determinado aspecto do assunto, terá de pôr um cuidado especial na maneira como formula certas questões» (*idem, ibidem*: 143).

de papel a colocar num local previamente combinado. Na prática, a maior parte dos colegas entregaram-me em mão as suas respostas dizendo que não os preocupava o que eu pudesse fazer com elas pois assumiam inteiramente as afirmações que aí produziam.

Mas não entrevistei apenas professores. Os alunos tiveram uma palavra a dizer sobre o seu percurso escolar e qual o seu envolvimento em atos de estudo empenhado que os levassem à transição de ano. A utilização de elementos, frases, palavras, citações retirados de entrevistas foram um elemento forte de prova do que me propus demonstrar. A dificuldade maior era conseguir, com um gravador ‘em punho’, que os entrevistados fossem completamente honestos nas suas afirmações. Além disso, queria entender, comparando técnicas diversas de recolha de informação, as coerências e disparidades que poderia encontrar. Tinha decidido passar um extenso inquérito por questionário aos alunos que frequentavam o 9.º ano, em 2008/09.

Que fazer para triangular os dados que possuíse quer fossem dados principais (as entrevistas aos professores ou os inquéritos por questionário), quer se tratasse de dados complementares, documentais (as atas dos conselhos de turma, o Projeto Educativo da Escola, por exemplo)? Decidi procurar ainda outra vertente e colher as opiniões de atores que já tivessem terminado o 9.º ano, no ano letivo anterior, e frequentassem então o 10.º ano de escolaridade. Pedi o apoio de um grupo de alunos e tive 7 voluntárias disponíveis para falar comigo¹⁴⁹. Aí, entendi que a melhor estratégia seria a entrevista em grupo, designada frequentemente por “focus group”. Esta «técnica tornou-se extensamente conhecida por investigadores da área de Ciências Sociais, para a abordagem de determinados temas com mais profundidade, revelando certas características de um grupo e dos indivíduos que o compõem, que outras técnicas não permitem alcançar» (Galego & Gomes, 2005: 175-176). Qual era a perceção destes alunos do que tinha sido o seu percurso escolar? Sentiam eles que a escola agia corretamente quanto à forma como os discentes são avaliados e como vai sendo feita a construção do sucesso que se traduz nas estatísticas de aprovação/não aprovação? Sabia que Carla Galego e Alberto Gomes entendem que «podemos usar o *focus group* para compreender a relação entre causa e efeito, perguntando às pessoas coisas acerca desse relacionamento. Pode-se também fazer esta aplicação para nos ajudar a clarificar resultados invulgares, assim como para

¹⁴⁹ Percebo que aquilo que queria saber era suscetível de encontrar hesitações e renitências por parte dos envolvidos. Sobretudo porque tinha em mente que «Às vezes, quando a participação na pesquisa é exigente, ou por razões éticas, o tema abordado for delicado, apelar-se-á a uma “amostra de voluntários”, fazendo um apelo para reunir pessoas que aceitem participar» (Laville & Dionne, 1999: 170).

verificar conjecturas. Por fim, pode ser usado como interpretação alternativa aos resultados da pesquisa» (Galego & Gomes, 2005: 177). Foi isso que tentei fazer. Ao mesmo tempo abordei um grupo de alunos de 11.º ano com opções escolares ao nível do ensino profissional. Aqui, porque se tratava de uma turma com 28 alunos, entendi que seria melhor pedir-lhes um depoimento escrito, anónimo, onde me falassem das suas experiências e percursos escolares. A receptividade foi total e todos os alunos da turma responderam, tendo-me os textos sido entregues pelo delegado da turma em questão.

O que se pretendeu com o recurso a variadas ferramentas de captação de dados foi exatamente fazer aquilo a que Taylor & Bogdan (1984: 68) se referem como «uma forma de o investigador se salvaguardar dos seus preconceitos e verificar relatos provenientes de várias fontes. Utilizando outros tipos de dados e provenientes de origens diversas, os observadores ganham ainda em profundidade e em clareza de compreensão do ambiente e das pessoas que estão a ser estudadas».

Este trabalho de ‘desbastar a pedra’ procurando a estátua que nela se encerra – relembrando aqui o produtivo tropo retirado do *Sermão do Espírito Santo* do Pe. António Vieira – ou, se usarmos a metáfora cara a Stephen Stoer e a Luiza Cortesão, de a «levantar» procurando, na praia ou no bosque, toda a vida que debaixo dela se esconde, foi o ponto de partida do que adiante se segue. Sem este quadro metodológico nada do que fui percebendo teria acontecido.

Capítulo V

a final pra ké keu bou xtudar?...

A fin de cuentas, la razon más probable de que el caballo no beba es que no tenga sed.

(Guy Claxton. *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*, p. 215)

1. A Escola do ‘Bom Sucesso’

A importância de comprovação empírica do que defendia no plano teórico implicou a escolha de uma realidade a estudar, uma escola específica, uma Secundária com 3.º ciclo do ensino básico. Ainda que a escolha da escola em questão se me tivesse afigurado evidente tendo em conta a sua localização geográfica e a inserção socio-cultural e económica da sua população estudantil, o seu estudo teve como principal elemento de dificuldade o facto de a sua presidente do Conselho Executivo ter autorizado a investigação mas levantado sempre obstáculos à consulta de documentos (atas e pautas) que, em última instância, redundariam na impossibilidade prática de fazer o estudo. A mudança de responsável veio alterar toda a situação e consultei todos os documentos de que precisei e que solicitei podendo assim cruzar dados que se afiguraram centrais às conclusões que retirei.

1.1. Rápida apresentação

Como já referido, acompanhei o percurso dos alunos do 3.º ciclo desde a sua entrada na escola para o 7.º ano de escolaridade, no ano letivo 2006/2007, até ao final do 9.º ano de escolaridade, no ano letivo 2008/2009. Esta escola, a que darei o nome fictício de ‘Escola do Bom Sucesso’, fica situada num Concelho do Distrito do Porto. A Escola do ‘Escola do Bom Sucesso’ tem 77 anos (foi criada em 1932) e, ao longo do tempo, foi sofrendo mutações quer de nome quer de localização, tendo estado instalada em cinco locais diferentes desde a sua criação. As atuais instalações foram construídas, de raiz, em 1983, e são aquelas onde a escola se mantém há mais tempo. Relativamente ao historial desta escola, e mostrando as alterações altamente positivas que o ensino tem vindo a sofrer, deixo aqui apenas duas notas de curiosidade. Em 1954 a escola tinha uma população estudantil composta por 93 alunos! De 1968 a 1971 a escola, apesar de distar mais de 30 km do centro da cidade

do Porto, foi uma *Secção Liceal* do *Liceu de Alexandre Herculano*, bem no coração da cidade Invicta.

1.2. O Município onde a escola se insere

Este concelho, com 24 freguesias, localiza-se entre o vale do rio Ave e o vale do rio Leça, zona têxtil por excelência. De acordo com as estatísticas de 2007, a população residente no município reduzira de 72 069 pessoas (Censos 2001) para 70 427 cidadãos. Havia 5798 (8,23%) desempregados. Nesta altura, e de acordo com a mesma fonte, 2530 pessoas beneficiavam do “rendimento social de inserção” (rendimento mínimo). Dos residentes, 10 305 (14,63%) eram crianças e adolescentes entre os quais se integra o grupo que estudei. Em 2007, houve ali 548 nascimentos e faleceram 609 almas. Neste Concelho não existe nenhum cinema e há, apenas, 1 museu, arqueológico.

Em termos de oferta educacional, este Município mostra um crescendo de frequência da escola desde o pré-escolar, com índices, em 2006/2007, que considero bastante abrangentes, sendo que a taxa mais baixa se cifra, ainda antes do início do ensino obrigatório, numa percentagem de 79,6%. É de notar que as percentagens de insucesso e de abandono escolar vão crescendo desde o 1.º ciclo e que os dados relativos à conclusão do ensino secundário apontam para números que se encontram 4.8 pontos acima da média europeia que, em 2002, se situava nos 76,6% (cf. figura 7). Repare-se ainda que a taxa de conclusão do ensino secundário em Portugal era, no mesmo período, de 43,7% (pouco mais de metade dos números apresentados para 2007 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) (cf. figura 8). Se apresento aqui elementos relativos ao ensino secundário num estudo sobre o 3º ciclo do ensino básico é porque não encontrei dados europeus relativos a este nível de ensino que me permitam fazer a comparação com Portugal. Releva, porém, a apresentação de um gráfico onde mostro a evolução do sucesso no 3º ciclo, em Portugal, entre 2004 e 2011 juntamente com a evolução verificada, no mesmo período, no município estudado (cf. figura 9).

Os dados apresentados resultam da consulta e comparação de vários Anuários Estatísticos da Região Norte, da responsabilidade do INE. Note-se que em sete anos letivos (de 2004/2005 a 2010/2011), a taxa de sucesso do ensino secundário subiu, no município em estudo, 12,1% (cf. figura 8).

O concelho é servido por 101 estabelecimentos de ensino estatais distribuídos por todos os níveis de ensino não superior e por 25 de cariz privado. No ano letivo 2006/2007 havia 10 050 alunos matriculados em escolas estatais desde a Educação Pré-escolar ao ensino secundário. Os estabelecimentos de

Percentagem dos indivíduos do grupo etário 20-24 que concluiu com aproveitamento, pelo menos, o ensino secundário superior (CITE 3), 2002



EU	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	BG	RO
76,6	81,1	91,7	79,6	73,3	80,4	81,3	64,9	81,7	83,9	69,1	85,3	73,2	79,3	69,8	85,8	39,0	73,3	85,0	88,1	43,7	90,0	94,0	86,2	86,7	77,2	51,1	(:)	94,9	77,5	75,3

Figura 7
 Fonte: *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*

ensino privado são responsáveis pela educação de 2700 discentes em todos os níveis de escolaridade. 3081 alunos frequentavam as 14 escolas que disponibilizam 3.º ciclo e, destes, 405 eram alunos da ‘Escola do Bom Sucesso’, constituindo 13,15% de todos os inscritos no Município.

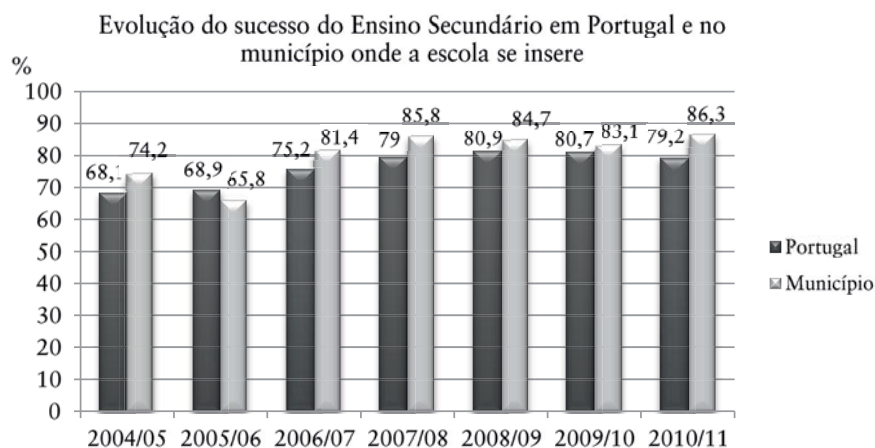


Figura 8

Fonte: Instituto Nacional de Estatística – Anuário Estatístico da Região Norte 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011 (INE – AE)

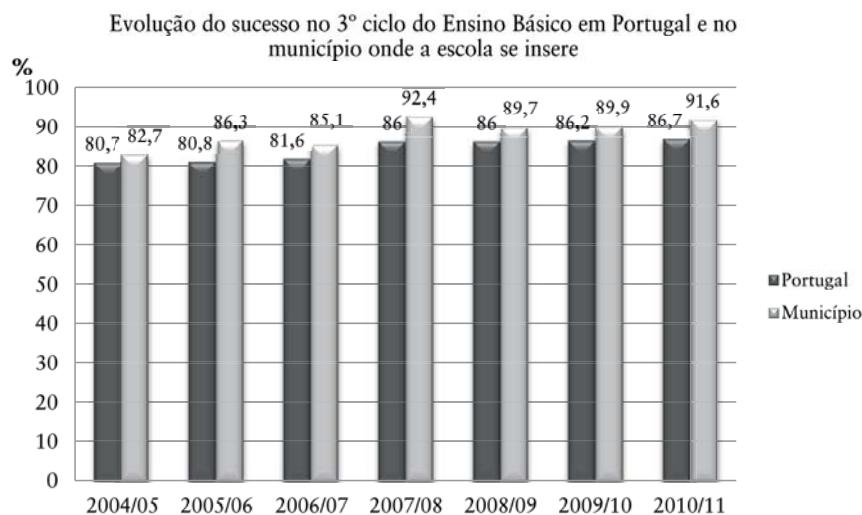


Figura 9

Fonte: INE – AE

O concelho é servido por 101 estabelecimentos de ensino estatais distribuídos por todos os níveis de ensino não superior e por 25 de cariz privado. No ano letivo 2006/2007 havia 10 050 alunos matriculados em escolas estatais desde a Educação Pré-escolar ao ensino secundário. Os estabelecimentos de ensino privado são responsáveis pelo ensino de 2700 discentes em todos os níveis de ensino. 3081 alunos frequentavam as 14 escolas que disponibilizam 3.º ciclo e, destes, 405 eram alunos da ‘Escola do Bom Sucesso’, constituindo 13,15% de todos os inscritos no Município. O nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação deste Concelho, em 2001, cifrava-se 2,5 pontos percentuais abaixo do nível dos mesmos intervenientes da área do Grande Porto mas, apesar de tudo, 0,3% acima da média da Região do Ave onde o município se insere.

1.3. A Escola vista de dentro

Centremo-nos agora na ‘Escola do Bom Sucesso’ e aduzamos alguns elementos que ajudem a caracterizá-la no concelho que serve. Atualmente, a escola tem uma população estudantil ao nível do ensino básico esmagadoramente proveniente da freguesia que dá o nome ao município sede do concelho (43,6%), sendo que os restantes 56,4% dos alunos residem nas outras 23 freguesias. No ano letivo 2008/09 frequentavam o 9.º ano de escolaridade 149 alunos. Os dados disponíveis em termos de população escolar mostram-nos que a escola vai sofrendo flutuações em termos de número de alunos mas com o alargamento da oferta educativa à abertura dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e dos Cursos Profissionais, a sua população escolar aumentou significativamente. Em 2009 esse número rondava um milhar (exatamente 1052, no ano letivo 2009/2010).

A ‘Escola do Bom Sucesso’ tem tido um corpo docente estável e experiente, com uma larga maioria de professores pertencentes, há já bastante tempo, ao Quadro de Escola. No que concerne ao tempo de serviço de cada docente é de referir que, em 2009, dos 125 professores, só 2,4% dos docentes têm até 3 anos de serviço. Todos os outros tinham mais de 4 anos de serviço. 34,4% dos professores tinham mais de 11 anos de serviço e 28,8% tinham mais de 25 anos de serviço. O corpo docente da escola pauta a sua carreira pela continuidade nesse estabelecimento de ensino. Senão, veja-se que 72,8% dos docentes têm mais de 4 anos de serviço nesta escola e 45,6% trabalhavam aí há mais de 11 anos. Importa realçar aqui que estes números pecam por alguma inexatidão pois nos últimos anos vários professores dos mais ‘antigos’ pediram reforma antecipada, insatisfeitos com a forma como consideravam ser tratados pela hierarquia ministerial. Na sequência do concurso de colocação de professores

Quadro 2: Taxas de transição/conclusão, retenção e abandono escolar, 2007/2008

Taxas de transição/conclusão e abandono escolar Indicadores do sucesso escolar dos alunos										
	Ano	Total de alunos	Transitou Concluiu	Não transitou/ Não concluiu	Abandonou	Anulou a matrícula	Excluído por faltas	Transferido	Taxa de retenção	Taxa de abandono
Básico Regular	7.º	177	157	13	2	2	-----	5	7,6%	1,1%
	8.º	157	149	4	0	0	-----	4	2,6%	0,0%
	9.º	113	104	2	3	3	-----	4	1,9%	2,7%
CEF	ANO 2	25	23	0	2	1	1	0	0,0%	8,0%
Total Ensino Básico	-----	472	433	19	7	6	1	13	4,2%	1,3%
Secundário Científico- Humanísticos	10.º	182	157	9	12	11	1	4	5,4%	6,6%
	11.º	158	144	10	3	2	1	1	6,5%	1,9%
	12.º	138	103	30	2	2	0	3	22,6%	1,4%
Secundário Tecnológico	10.º	17	14	2	1	1	0	0	12,5%	5,9%
	11.º	32	28	0	4	2	2	0	0,0%	12,5%
	12.º	34	15	15	4	3	1	0	50,0%	11,8%
Cursos Profissionais	ANO 1	50	-----	-----	5	4	1	0	-----	10,0%
	ANO 2	14	-----	-----	0	0	0	0	-----	0,0%
Total Ensino Secundário	-----	625	461	66	31	25	6	8	11,3%	5,0%
TOTAL GERAL	-----	1097	894	85	38	31	7	21	8,2%	3,4%

Fonte: Projeto Educativo da Escola

para o ano letivo 2009/2010, foram colocados 45 novos professores, algo que se reveste de um ineditismo de que importaria retirar ilações no futuro.

Dou agora conta do panorama geral no ano letivo 2007/2008 quanto a frequência, taxas de transição e de retenção e níveis de abandono da escola em estudo (cf. quadro 2).

Apesar das taxas de retenção no Ensino Secundário se cifrarem entre os 0% e os 50%, (cf. quadro 2), retirei uma passagem do Projeto Educativo da 'Escola do Bom Sucesso' relativa aos hábitos e tempos de estudo dos alunos desse nível de ensino. É verdade que a amostra é bastante reduzida (49 alunos do 11.º ano de escolaridade e o curso mais representado foi o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias), mas não quis deixar de aqui dar conta da informação que o PEE veicula, por me parecer bastante significativa. Ela fala por si: «Quando questionados acerca dos hábitos de estudo, os alunos respondem na sua grande maioria que não estudam (91,8%), só estudam para os testes (73,5%), estudam quando há trabalho para fazer (65,3%) e 65,3% não estudam todos os dias. Quando sentem dificuldades a maioria dos alunos recorre aos professores (83%) e aos colegas (73,5%), 63,3% dizem não recorrer aos pais».

Questionados sobre as razões das taxas de insucesso escolar eles são perentórios a afirmar que «na sua opinião e por ordem crescente, do mais importante para o menos importante: má preparação anterior, poucas perspetivas de estudo futuro fora da Escola, métodos de estudo inadequados, número elevado de alunos por turma, falta de estudo, programas sem interesse, horários mal elaborados e falta de interesse dos professores pelos alunos».

Não obstante o acima referido, não deixam de concordar que «...o que lhes é ensinado na escola está de acordo com os seus interesses, que lhes dá boa preparação humana/cívica, está de acordo com a sua faixa etária e consideram que os prepara para o ensino superior».

Para além dos alunos, foram também auscultados os docentes (numa amostra de 80 professores em 125 possíveis). A sua opinião sobre o seu trabalho aponta, ainda segundo o Projeto Educativo, para o facto de «no que concerne ao funcionamento do grupo disciplinar reconhece-se que os grupos disciplinares trabalham na definição das grandes linhas gerais de orientação mas que falta maior elaboração de planificações intermédias, definição de estratégias para grupos de alunos com dificuldades, articulação entre o Ensino Secundário e o Ensino Básico e ainda o facto de as escolas não estarem organizadas de forma a haver mais espaços de trabalho entre professores.

«Os Conselhos de Turma funcionam bem, na sua generalidade, mas reconhece-se que os saberes continuam a estar enclausurados no âmbito de cada disciplina, havendo pouca interdisciplinaridade. O espaço de reunião

dos Conselhos de Turma (fim do dia) não é seguramente o melhor quer pela escassez de tempo para os mesmos quer pelo facto de decorrerem ao fim de um dia de trabalho quando todos estão ansiosos por irem para casa. Aponta-se ainda que os Conselhos de Turma deveriam definir estratégias para o envolvimento dos Encarregados de Educação. (...)

«No parâmetro materiais usados na sala de aula verificou-se que estes são basicamente o manual e fichas de trabalho. O uso da Internet é ainda escasso (2,3%). A falta de meios da Escola neste aspeto poderá estar na origem desta situação.

«A metodologia de trabalho adotada com os alunos é também uma área a necessitar de reflexão, uma vez que ainda predomina o trabalho em grande grupo (professor/turma) ou, então, o trabalho individual (aluno).

«Quanto à tipologia de trabalho adotada, a maioria dos docentes considera ter aulas expositivas mas também solicitam aos alunos pesquisas quer para trabalhos escritos quer para exposições na sala de aula. 58,1% dos docentes discute com os alunos os trabalhos desenvolvidos pelos mesmos e procede à devolução comentada dos mesmos.

«Os instrumentos de avaliação são diversificados compreendendo testes de tipologia diversificada. É necessário, no entanto, promover a apresentação de relatórios, quer de trabalhos individuais quer de trabalhos de grupo. É urgente que os alunos façam relatório das visitas de estudo que realizam. Cerca de 27,5% dos docentes usa o portefólio como instrumento de avaliação.

«A relação pedagógica com os alunos é sem sombra de dúvida um ponto claramente positivo na Escola. Quase 90% dos docentes comenta com os alunos os progressos e as dificuldades; 53,2% ouvem as sugestões dos alunos e a generalidade admite modificar o seu comportamento face a críticas pertinentes dos alunos. 96% diz elogiar o trabalho dos alunos».

Não devemos ignorar que, por oposição a estas declarações dos docentes, referi acima que 14,3% dos alunos inquiridos entendem que os professores demonstram falta de interesse por eles.

A equipa de autoavaliação da 'Escola do Bom Sucesso', utilizando o modelo SWOT (FOFA, em português): *Strengths* – forças; *Weaknesses* – fraquezas; *Opportunities* – oportunidades e *Threats* – ameaças, apresentou o seguinte dossiê: foram detetados os vetores de mais-valia da escola bem como os aspetos que importa melhorar. Foram perçecionados como pontos claramente fortes da escola a Qualidade no processo de ensino-aprendizagem, o Rigor e Exigência; a Transparência no processo de avaliação; a Disponibilidade dos professores para o atendimento aos alunos; a Oferta educativa diversificada. Isto é relevante em termos contrastivos com os dados apurados na investigação que levei a cabo. Como aspetos a melhorar foram considerados, entre outros,

os seguintes: Mais recursos informáticos; mais disciplina e fazer os alunos cumprir o regulamento interno; melhorar as condições de trabalho dos professores na escola; (...) articular o ensino básico e o ensino secundário; (...) Proporcionar aos alunos projetos de enriquecimento curricular; Diminuir a burocracia. As grandes oportunidades passam basicamente pelo alargamento da oferta escolar tanto para os Cursos de Educação e Formação (CEF) e Cursos Profissionais como em termos de implementação de um “Centro de Novas Oportunidades”. O alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos será outra mais-valia pois trará também mais alunos, e durante mais tempo, à escola. As principais ameaças definidas são: A revisão curricular do ensino; as Restrições orçamentais do Estado; o Défice de empresas a nível local; a Falta de orçamento para recursos; o Aumento de alunos por turma; a Redução do número de professores; a Burocracia excessiva.

A escola traçou como objetivos a atingir, entre outros, i) a promoção do sucesso pessoal, educativo e profissional dos alunos; a formação contínua da população escolar e a contribuição para a melhoria de qualificação da população da região; ii) a oferta a toda a comunidade escolar as melhores condições de segurança, de ensino-aprendizagem, de trabalho e lazer; iii) a implementação e o desenvolvimento de medidas de diferenciação positiva tendentes a assegurar reais oportunidades de sucesso escolar e educativo dos discentes.

Para o 3.º Ciclo do Ensino Básico – que é o ciclo que estudei com maior detalhe – foram apresentadas as seguintes metas a cumprir no triénio (2009/2010, 2010/2011, 2011/2012): i) melhoria do sucesso escolar dos alunos – de 2%; ii) intervalo de tolerância entre a Classificação Interna Final (CIF) e a Classificação Externa (CE) – 1 nível; iii) taxa de abandono escolar (alunos que não concluem a escolaridade obrigatória) e alunos que frequentam os Cursos de Formação e Educação – até 2%.

Em resumo, a ‘Escola do Bom Sucesso’ propõe-se até 2012 «elaborar e implementar o seu projeto educativo e pedagógico para melhorar o seu ambiente, o seu funcionamento, os seus resultados».

1.4. Os alunos do 9º ano da ‘Escola do Bom Sucesso’, em 2008/2009, e a Escola para eles

Comecei este capítulo por mostrar que grupo de alunos acompanhei e durante quanto tempo.

No 7.º ano de escolaridade frequentaram a ‘Escola do Bom Sucesso’ 171 alunos, distribuídos por 7 turmas, com uma média de 24 alunos por turma. O 8.º ano foi frequentado por 154 adolescentes, os quais se distribuíram por 7 turmas, dando uma média de 22 alunos em cada turma. No 9.º ano

matricularam-se 149 alunos, distribuídos por apenas 6 turmas, elevando a média de alunos por turma para 24,83.

No 9.º ano de escolaridade passei um inquérito por questionário composto por 54 questões. A esse inquérito responderam, em modalidade de anonimato, 144 alunos. A razão que fez com que 5 alunos não respondessem deve-se apenas ao facto de estarem a faltar às aulas no dia em que foi passado o inquérito à sua turma.

Na esfera das precauções de José Machado Pais, a leitura a fazer destes questionários deve-se revestir de especial cuidado quanto às conclusões a retirar, sobretudo no que concerne às respostas a algumas questões que se possam assumir como mais delicadas na assunção de determinadas posturas, comportamentos, ideias feitas, pré-conceitos: «Pode afirmar-se que a sociologia positivista tem sido seduzida pela aparência das “coisas” como “factos” dados pelos *números*. Mas não é verdade que estes números, matéria-prima de estatísticas mais ou menos duvidosas, são obtidos, na maior parte dos casos, a partir das respostas dadas pelo senso comum a inquéritos, por exemplo?¹⁵⁰» (Pais, 1986: 34).

Responderam 73 rapazes e 71 raparigas. As idades variavam entre os 13 anos (1 aluno) e os 17 anos (2 alunos) (cf. figura n.º 10).

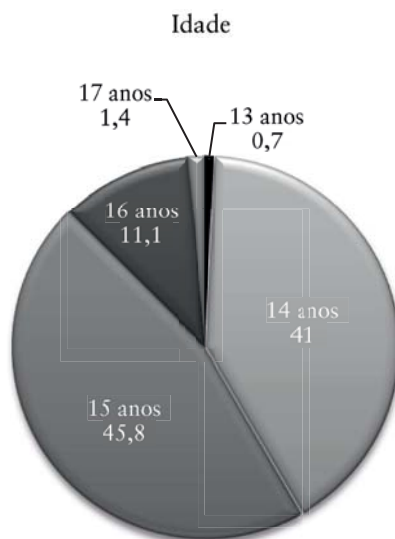


Figura 10
Valores em %
Fonte: IAEBS

¹⁵⁰ Itálico no original.

Do total de 144 alunos, 142 têm nacionalidade portuguesa, havendo um suíço e um venezuelano. Relativamente aos encarregados de educação dos filhos 92 (63,9%) são mães enquanto só 45 (31,2%) são pais, o que indica recair mais sobre as mulheres estas responsabilidades e tarefas de educação dos filhos. 88% dos filhos dizem que os seus pais estão casados e 86,8% vive com eles, em casa própria (86,1%). 22,2% vivem em apartamento, enquanto 77,1% vivem em vivenda ou casa, o que não estranha se se pensar que a região ainda é bastante rural e é muito frequente que se façam casas em terrenos de família com um ‘pedacinho de terra’ para horta e/ou pomar. Apenas 1 diz viver num andar-moradia. Relativamente à residência dos alunos, quase 44% vive na freguesia que dá o nome ao município, o que permite que, segundo as respostas, 57% dos alunos demore 5 minutos e até 10 minutos a chegar à escola, 31,9% entre 10 a 20 minutos e 9,7% entre 20 a 45 minutos. Só um aluno refere precisar de mais de 3/4 de hora para chegar à escola. Aliás, 20,8% vêm para a escola a pé. 31,9% vêm, com os pais, de carro. A maioria, no entanto, usa transportes públicos (44,4%). 4 alunos afirmaram que vêm de boleia. Provavelmente com algum amigo ou vizinho.

O grau académico dos pais é, em grande número, o ensino primário, ou o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, num total de 69,2%. 20,7% concluíram o ensino secundário e apenas 10% possuem um curso superior (cf. figura 11). Quanto às mães, 65,3% possuem o primeiro e/ou o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, 17,5% possuem o ensino secundário e 16,1% concluíram o ensino superior (cf. figura 11).

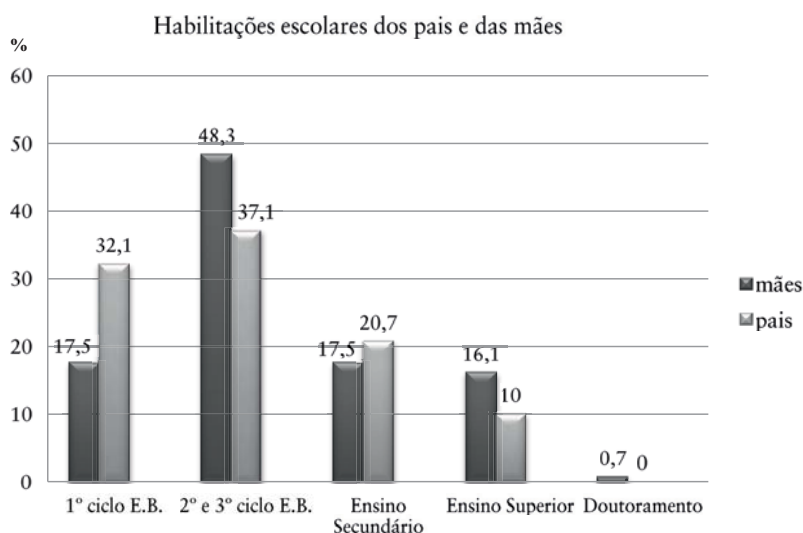


Figura 11
Fonte: IAEBS

Do total de 144 alunos 133 responderam à questão relativa à profissão do pai¹⁵¹. Apenas 1 dos pais se enquadra no grande grupo 6. Mais de metade (51,9%) dos pais integram-se nos grandes grupos 7, 8 e 9. 14,3% pertencem ao grande grupo 1, 8,3% têm profissões de âmbito intelectual ou científico e 13,5% são técnicos e profissionais de nível intermédio.

Relativamente às profissões das mães, só 135 alunos quiseram ou souberam caracterizar a profissão da mãe. A maioria das mulheres trabalha nos grandes grupos 7, 8 e 9 (49,6%), tal como acontece com os pais. 18,5% das mães trabalham nos serviços ou são vendedoras (grupo 5), 10,4% ocupam cargos de índole intelectual ou científica (grupo 2) e 8,1% são técnicas e profissionais de nível intermédio (grupo 3).

Quanto à situação na profissão dos pais, 100 (74,1%) trabalham por conta de outrem, 14 (10,4%) dizem ser empresários e 15 (11,1%) dizem trabalhar por conta própria. As mães referem ser assalariadas: 110 (81,5%), 13 afirmam ser trabalhadoras por conta própria (9,6%) e apenas 2 dizem ser empresárias (1,5%).

A grande parte dos pais (91,1%) e das mães (88,3%) estão empregados. 10 pais (7,4%) e 12 mães (8,3%) vivem de subsídios ou pensões. 4 alunos (2,9%) referiram que as mães vivem a cargo da família.

Começamos agora a ver o percurso escolar dos 144 alunos que participaram no estudo. 111 alunos nunca reprovaram (77,1%) e 33 (22,9%) confessaram já ter reprovado. As reprovações aconteceram entre o 4.º e o 9.º ano de escolaridade (inclusive) e 4 alunos disseram já ter reprovado em 2 anos diferentes (cf. figura 12).

A esmagadora maioria dos alunos considera-se médio/suficiente 83 (57,6%), bom 51 (35,9%) ou excelente 5 (3,5%). Só 1 (0,69%) se considera fraco e apenas 2 (1,39%) se auto-avaliaram como maus alunos.

¹⁵¹ As várias profissões existentes em Portugal fazem parte da Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (CPP/2010), publicada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e teve uma edição revista e atualizada em 2011. Essa classificação estrutura-se em 10 grandes grupos (de 0 a 9) que incluem todas as profissões existentes no nosso país. A CPP 2010 baseia-se numa classificação internacional tipo de profissões, a CITE – Classificação Internacional Tipo das Profissões de 2008 (CITE/2008), adotada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Para confirmar a sua distribuição por grandes grupos ver anexo 2, p. 228. A publicação foi acedida em linha a 08 de abril de 2012 e pode ser consultada em: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2.

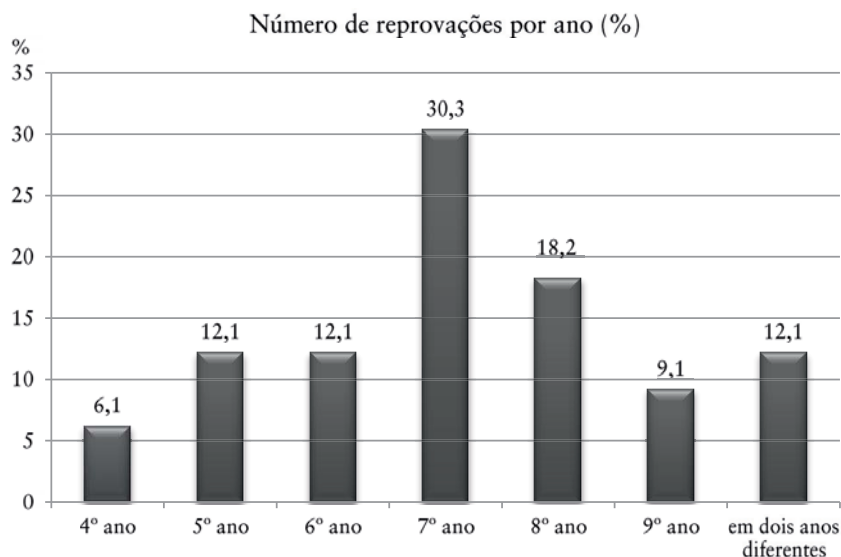


Figura 12
Fonte: IAEBS

Essa autoavaliação acompanha de perto aquilo que os alunos responderam quando questionados sobre a opinião que os professores têm a seu respeito enquanto estudantes (cf. figura 13). 3 (2,08%) acham que os professores os consideram excelentes alunos, 55 (38,19%) pensam que os docentes os classificam de bons discentes, 74 (51,39%) estudantes responderam que os professores lhes dizem serem médios e 4 (2,78%) pensam que os docentes os acham fracos, enquanto 2 deles (1,39%) sabem que os professores os acham maus no seu desempenho.

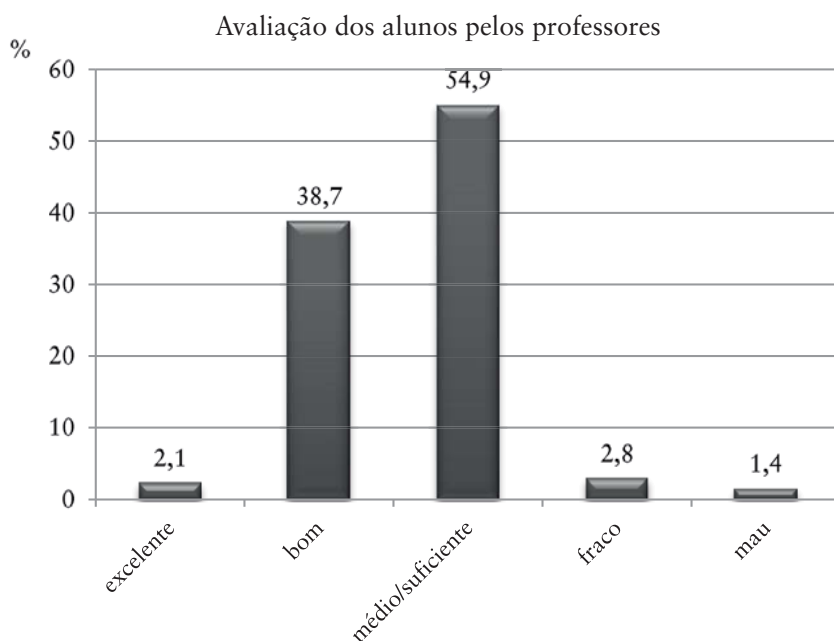


Figura 13
Fonte: IAEBS

Salvo 19 (13,19%) alunos que responderam “não gosto da escola” a grande maioria (86,81%) diz “gostar da escola”. Concomitantemente, 141 alunos (97,92%) afirmaram claramente que mesmo que lhes dessem a possibilidade de sair nessa altura da escola e abandonar o ensino não o fariam. Só 3 (2,08%) mostraram vontade de o fazer. E as razões para essa vontade em ficar prendem-se, na esmagadora maioria dos casos, com representações que a escola tem como construtora do futuro. Importa assinalar que esta questão tinha uma parte de resposta aberta na qual os inquiridos deviam dar conta das razões da sua resposta, tanto para o sim como para o não. As respostas dadas pelos alunos para continuar na escola resumem-se do seguinte modo: porque gostam de estudar, querem continuar até ao 12.º ano, entrar na universidade, ter melhor vida que os seus pais e/ou para arranjar um bom emprego. Em suma, os alunos perceberam inequivocamente que a escola é importante para eles.

Comparando a questão 20 (Se te dessem a oportunidade de abandonares a escola antes de terminares o 9.º ano, que fazias?) com a 26 (Depois do 9.º ano que pensas fazer?), percebemos que as respostas são consonantes. Aí, da totalidade dos inquiridos, só 1 (0,7%) responde ter em mente deixar de

estudar. 7 (4,9%) pensam concluir apenas o ensino secundário, no ensino regular, 34 (23,6%) querem fazê-lo mas frequentando um curso profissional, 93 pretendem fazer um curso superior e 9 (6,2%) ainda se mostram indecisos (cf. quadro 5).

Quadro 3: Alunos e intenções após o 9.º ano.

	n.º	%
1. Deixar de estudar.	1	0,7
2. Continuar no 10.º ano, num curso regular, só até ao 12.º ano.	7	4,9
3. Continuar no 10.º ano num curso profissional, só até ao 12.º ano.	34	23,6
4. Continuar no 10.º ano e entrar, depois do 12.º, numa universidade.	93	64,6
5. Ainda não decidi.	9	6,2

Fonte: IAEBS

Em termos de prosseguimento de estudos, o quadro 4, mostra as tendências dos 132 alunos que responderam à questão 27 e deram conta de qual a área que pretendem seguir a partir do 10.º ano.

Quadro 4: Alunos e orientação de ascensão no 10.º ano

	n.º	%
1. Ciências e tecnologias	52	39,4
2. Humanidades	11	8,3
3. Artes	10	7,6
4. Ciências sócio-económicas	2	1,5
5. Ciências sociais e humanas	1	0,8
6. Curso profissional	22	16,7
7. Ainda não tenho a certeza	18	13,6
8. Ainda não pensei	16	12,1

Fonte: IAEBS

No seguimento destes dados até agora apresentados, 98,5% dos inquiridos responderam, na questão 21, que a escola é muito importante ou importante para eles. De facto, apenas 2 alunos responderam considerando a escola pouco importante. No entanto, e denotando uma dimensão algo paradoxal (ainda que não totalmente incompatível com) relativamente às respostas dadas quanto à importância da escola no seu futuro, os alunos dizem não gostar de ter aulas. Repare-se que mais de metade (61,8%) afirma gostar pouco ou nada das aulas, enquanto 36,1% parecem gostar e só 2 alunos afirmaram gostar muito. Quando questionados sobre o prazer que sentem em ter aulas de substituição, 79,8% dos alunos dizem gostar pouco ou não gostar nada delas, indiciando que preferem, pelo compreensível gozo, os recreios/intervalos ou “furos”. É todavia de sublinhar haver 20,2% de alunos que dizem gostar ou gostar muito dessas aulas, as quais têm sido objeto de grande celeuma e crítica por parte, tanto de professores, quanto de alunos.

Dos 144 alunos do 9.º ano da ‘Escola do Bom Sucesso’ 108 dizem gostar dos seus professores e 4 gostam muito, enquanto 23 gostam pouco e apenas 5 não gostam nada dos professores que tiveram. Relativamente a aspetos que “menos gostam” e aspetos que “mais gostam” 4 (2,77%) dizem não saber, mas 66 alunos (45,83%) gostam pouco de lá estar, 23 (1%) não gostam nada e 1 não sabe. No entanto, só 2 dizem gostar muito (1,4%) e 52 dizem que gostam (36,1%). A esta questão responderam todos os inquiridos pelo que fica claro que 61,8% dos alunos não gostam de estar na sala a ter aulas e só 37,5% parecem gostar.

No que concerne as relações entre colegas, 142 alunos afirmam gostar dos colegas, 1 disse gostar pouco e outro não respondeu.

E quanto aos intervalos, 139 inquiridos gostam dos intervalos, 4 gostam pouco e 1 não gosta nada.

Voltarei a este assunto mais adiante quando analisar a questão 50 (pp. 187-190), sobretudo para mostrar que, o que no ponto 5. dessa rubrica é dito – a opinião sobre os docentes e sobre as aulas – aponta, de certa forma, e em leitura por omissão (pois os alunos não escolheram esses pontos como dos mais relevantes que associam à escola), em sentido oposto ao expresso aqui na questão 22.

Quadro 5: Concordância ou discordância com os seguintes objetivos da escola e do ensino

	Concordo totalmente		Concordo		Indeciso		Discordo		Discordo totalmente	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
1. A escola tem como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento das capacidades de cada aluno.	79	54,9	63	43,8	2	1,4	—	—	—	—
2. A escola apenas se deveria preocupar com a instrução da população do país.	2	1,4	16	11,3	46	32,4	64	45,1	14	9,7
3. O que aprendemos na escola é importante para a nossa vida futura.	91	63,2	43	29,9	6	4,2	4	2,8	—	—
4. O que aprendemos com os nossos amigos é mais importante do que o que aprendemos na sala de aula com os professores.	5	3,5	8	5,6	45	31,2	76	52,8	10	6,9
5. Aprende-se mais fora da escola do que dentro dela.	6	4,2	7	4,9	45	31,2	63	43,8	23	16,0
6. Foi a escola que me forneceu os principais conhecimentos do mundo que me rodeia.	36	25,2	65	45,1	28	19,6	12	8,4	2	1,4
7. A escola tem como objetivo principal ajudar-me a definir-me como mulher/homem.	25	17,5	52	36,4	38	26,6	26	18,2	2	1,4
8. As minhas melhores amizades foram feitas na escola.	69	47,9	45	31,2	15	10,4	12	8,3	3	2,1
9. A escola contribui para manter as desigualdades sociais.	6	4,2	21	14,7	43	30,1	42	29,4	31	21,7
10. A escola tem como objetivo principal preparar os alunos para o mundo do trabalho.	49	34,0	71	49,3	20	13,9	4	2,8	—	—
11. A escola tem como objetivo principal educar os alunos de acordo com os valores das classes dominantes.	18	12,5	37	25,7	45	31,2	32	22,2	12	8,3
12. A escola é uma instituição onde se impõem às gerações mais novas os valores das gerações mais velhas.	10	7,0	50	35,2	59	41,5	19	13,4	4	2,8
13. A escola é principalmente um lugar onde os pais deixam os filhos porque não têm outro local para os largar enquanto estão a trabalhar.	3	2,1	6	4,2	9	6,2	45	31,2	81	56,2
14. A escola tem como principal função selecionar os melhores.	3	2,1	12	8,3	20	13,9	56	38,9	53	36,8

Fonte: IAEBS

Relativamente às representações da escola junto dos estudantes procurou-se saber se eles concordavam ou não com uma série de afirmações sobre os objetivos da escola que são do domínio mais ou menos comum e, que, para além disso, têm sido usadas pela investigação empírica para se perceber o que representa a escola para os alunos. A questão é uma escala de avaliação construída em “formato *likert*” e pretende medir uma variável “bipolar” com cinco posicionamentos possíveis que vão desde o ‘concordo totalmente’ ao ‘discordo totalmente’¹⁵² (cf. quadro 5). Os alunos tomaram partido relativamente às 14 frases apresentadas, o que me permite concluir de forma inequívoca que a escola tem, para a generalidade, uma importância muito grande, quer para a construção da sua identidade, quer para a preparação para o futuro. Entendo como particularmente relevantes as tónicas colocadas nos pontos 9., 11., 12. e 14. Repare-se que é bastante maior a quantidade de alunos que discordam das ideias de que a escola seja um local de perpetuação de desigualdades, de ensino da e para a obediência e da docilidade e de seleção dos melhores. A média de percentagens dos que estão de acordo com tais afirmações (27,4%) é 16 pontos menor do que aqueles que estão em desacordo (43,4%). A percentagem dos que ainda não têm opinião formada é de 24,9% (cf. quadro 5).

A ideia de escola que foi possível apurar é manifestamente positiva, como demonstrarei detalhadamente a seguir. Repare-se que segundo o quadro 5 a esmagadora maioria dos alunos concorda (98,7%) com a assunção de que a escola é um local de desenvolvimento do aluno e só 2 se mostraram indecisos (ponto 1.). Por outro lado, ninguém discordou desta afirmação. Este ponto poderá ser associado ao ponto 7., onde 53% dos inquiridos acham que a escola é também local onde a definição da sua identidade como homens e mulheres e o consequente papel a desempenhar na sociedade se vai construindo de forma consideravelmente importante. 19,6% dos alunos discorda, parcial ou totalmente, desta afirmação. Nota-se, a propósito deste ponto 7., uma considerável percentagem de indecisão: 26,6%. Tendo em conta a idade dos inquiridos e uma maturidade ainda algo insegura, percebe-se que 21% de respondentes, uma percentagem para além do expectável, se mostrou indeciso em muitos dos pontos, não tendo havido nenhum deles que expressasse

¹⁵² Diz Luisa Margarida Cunha que: «uma escala tipo *Likert* é composta por um conjunto de frases (itens) em relação a cada uma das quais se pede ao sujeito que está a ser avaliado para manifestar o grau de concordância desde o *discordo totalmente* (nível 1), até ao *concordo totalmente* (nível 5, 7 ou 11). Mede-se a atitude do sujeito somando, ou calculando a média, do nível seleccionado para cada item» (Luisa Margarida Antunes da Cunha (2007). *Modelos Rash e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes*. Dissertação de Mestrado. O trabalho foi accedido em linha a 01 de março de 2012 e pode ser consultado em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf.

a sua dificuldade em tomar uma posição concreta. É de notar ainda que o índice de indefinição mais reduzido cifrou-se nos 1,4% e o nível mais elevado atingiu os 41,5%. Os respondentes mostraram perceber que a escola é muito mais do que um local onde a população do país é instruída (54,8%). Mesmo assim houve 32,4% que se mostraram indecisos quanto a isso. Dos 144 que responderam à afirmação 3., 134 mostraram-se de acordo (93,1%), só 4 (2,77%) discordando que aquilo que se aprende na escola é importante para a vida futura. Ninguém discordou completamente. Da mesma forma, nas respostas ao ponto 10., 120 alunos (83,3%) são de opinião que o principal objetivo da escola é preparar os jovens para o mundo do trabalho, enquanto só 24 (16,7%) acham que não é assim. Todos os 144 alunos responderam e nenhum se mostrou indeciso quanto a essa ideia. Penso poder associar a estas questões o ponto 13. relativamente ao qual os inquiridos entendem esmagadoramente que a razão pela qual os pais os levam à escola não se prende com a possibilidade de não terem onde nem com quem os deixar e essa ser uma forma de os ter presos, controlados e seguros. Só 9 alunos concordam com esta ideia (6,2%) e 126 rejeitam-na (87,4%). Mesmo assim, 9 alunos (6,2%) não têm opinião formada sobre o assunto.

Da globalidade dos alunos, 59,7% são de opinião que o que se aprende com os amigos é menos importante do que o que se aprende na sala de aula com os professores. A leitura não é, porém, linear, apresentando uma dicotomia a ter em consideração, pois 31,2% dos inquiridos não sabem exatamente qual “dos dois saberes” é mais importante. E o número dos que se reveem nesta afirmação (13 alunos – 9,02%) juntamente com os indecisos, aponta para uma ambivalência que tem que ser tida em consideração quanto ao saber escolar por oposição à educação informal de que ela é também terreno fértil. Relativamente ao ponto 8., há bastante concordância: 79,1% dos adolescentes inquiridos afirmam que as melhores amizades são as que se fazem na escola, enquanto 10,4% estão indecisos e outros tantos acham que os seus melhores amigos foram feitos noutra local que não o do mundo escolar formal. Isto contraria um pouco o que Teixeira Lopes afirmou nas conclusões do seu estudo central sobre as *práticas culturais estudantis no espaço cultural urbano* (da cidade do Porto): «...contrariando as visões mais idílicas, românticas e romanceadas da convivalidade estudantil, verificámos que o “colega” aparece frequentemente como uma relação ambivalente, marcada pelo companheirismo mas também pela imposição de copresença num cenário de interação. É fora da escola, uma vez mais, que se encontram os amigos» (Lopes, 1996: 177).

Esta é uma escola claramente urbana mas de uma cidade de província. Não se trata de um grande centro como Lisboa ou o Porto. Aqui, a escola

vem revelar-se como espaço privilegiado de alguma convivialidade (da possível, nos momentos – cada vez mais reduzidos – existentes fora da sala de aula) e, sobretudo, de construção de amizade(s). A realidade do Porto é relativamente mais descaracterizada deste ponto de vista. É que, para além do mais, os amigos da escola são muitas vezes – aqui – também os colegas da música, ou do andebol, ou da catequese, ou dos escuteiros, ou do BTT¹⁵³. Deste modo, a escola traduz-se como mais uma extensão dessas cumplicidades que se vão forjando e construindo fora e dentro dela. É de assinalar também que o grupo etário sob este estudo é diverso daquele que foi estudado por Teixeira Lopes (1996). Creio que é à medida que se cresce que se vão verificando e marcando, a nível de amizades, alterações significativas que muitas vezes perduram ou não para o resto da vida.

Agora, e concomitante, a afirmação do ponto 6. mostra que, apesar de 59,8% dos alunos percecionarem a aprendizagem, o conhecimento, o saber, como algo indissociável à escola e esta como lugar por excelência da educação, há a mesma taxa de indecisos e exatamente o mesmo número dos que entendem que se aprende mais fora da escola do que dentro dela (9,1%). Constata-se também que o entendimento que os jovens possuem, na adolescência, da imagem que têm do mundo é algo que é ensinado e aprendido na escola (70,3%), como se o que sabem para além do que lhes é aí ensinado não fosse conhecimento ou, pelo menos, conhecimento ‘a sério’, pois só 9,8% discordam desta ideia. No entanto, note-se que temos vindo a verificar uma percentagem considerável de jovens para quem este tipo de questões não está claramente definido. Aqui, 19,6% mostraram-se indecisos.

Apesar de tudo, repare-se que não deixa de ser particularmente significativo que a escola, enquanto espaço de socialização e de construção de identidades, continua a ter uma importância central, isto é, os jovens tendem a gostar da escola. Porém, importa que se tirem daqui ilações quanto ao posicionamento de um número crescente de alunos que assumem estar na escola porque querem fazer percursos de ascensão social por contraste aos seus progenitores e família, da mesma forma que se vai percebendo serem os próprios pais que entendem e querem que os filhos estejam melhor preparados do que eles para o mercado de trabalho (cf. p. 134 e p. 189). A perceção de que o emprego é um bem crescentemente escasso ainda não é sentida como razão para que a escola seja entendida como uma perda de tempo (como é dito por vários adolescentes e jovens que consideram a sua frequência inútil, pois o que os espera no final da vida escolar é, provavelmente, o

¹⁵³ BTT significa Bicicleta de Todo-o-Terreno. Este desporto, que vai tendo cada vez mais praticantes tanto junto dos jovens como dos adultos, é também designado por Bicicleta de Montanha ou Mountain Biking.

desemprego). E se a vida vai começando a ser percebida dessa forma, pelo menos isso ainda não é visto como algo de inevitável. Dos dados colhidos, a atitude continua a ser a de que vale a pena ir à escola para um número crescente de cidadãos. Isso é manifestamente auspicioso de que o futuro trará sentimentos particularmente relevantes, para Portugal em geral e para a região Norte em particular, quanto à importância de uma passagem cada vez mais positiva pelo ensino. Dito de uma forma mais juvenil, é crescente a noção, junto dos jovens e famílias, de que ‘a escola é o que está a dar’.

1.5. A construção de um dado sucesso escolar

De todos os elementos aduzidos até agora, quais os que se encaixam no estudo dos alunos? De que forma ‘dá a bota com a perdigota’?

Primeiramente importa analisar como é concebido o ato de estudar e o “ofício de aluno”, a sua «profissão, em torno da qual se organiza, se não a totalidade, pelo menos uma grande parte da vivência quotidiana da população juvenil¹⁵⁴» (Alves, 1998: 55). O que é o estudo para estes 144 adolescentes ao fim de 9 anos (pelo menos) na escola? Os dados até agora apresentados e as respostas saídas do inquérito por questionário mostram, de forma muito clara que, para a grande maioria desses alunos, a escola é um bem e um bem precioso. Tão precioso que não é para terminar ao fim da escolaridade obrigatória mas para continuar até ao 12.º ano e, muito provavelmente, a julgar pelas intenções expressas nas respostas, até ao ensino superior e à sua conclusão.

A questão 24. interpelava muito diretamente os inquiridos sobre a razão de ser do estudo. Para um conjunto de 14 afirmações, e tal como havia já feito para a questão anterior, optei por uma escala de avaliação gradual (*rating scales*), em “formato de *likert*”, com os mesmos cinco intervalos da questão anterior (cf. quadro 6 e figura 14).

Pelas respostas é possível concluir que os alunos veem o estudo numa perspetiva muito instrumental, prática e pragmática. 139 (94,8%) destes adolescentes estudam para arranjar um emprego no futuro, só 3 discordando (2,08%) e 2 sentindo-se indecisos (1,38%). 90 alunos (62,5%) sentem que precisam de se preparar para uma sociedade crescentemente complexa,

¹⁵⁴ Claro que não posso deixar de ver a utilização da palavra ‘profissão’ na passagem de Natália Alves senão de forma conotativa. No entanto, quero dar conta de que não vejo o “ofício de aluno” como uma profissão, sobretudo se tivermos em conta que, numa perspetiva sociológica, uma profissão é um “constructo”, atendendo a que não é fácil enunciar-lhe, com rigor, as características, mas a maioria dos autores que se dedicou a defini-la fala em “saber especializado”, em “orientação para o serviço” e em “código deontológico” para que uma atividade possa ser considerada de “profissão”. Ora, nada disto acontece com os alunos.

embora só 15 discordem (10,42%) e 27,1% das respostas evidenciem indecisão. É esmagador perceber que 90,3% estudam porque querem melhorar as suas capacidades e *performances*, ainda que 7,7% se mostrem indecisos e 2,1% afirmem não ser essa a razão pela qual estudam. Mas, tal como acontece no ponto 1., nenhuma resposta aponta para uma discordância total relativamente às afirmações. Aliás, isto vai exatamente ao encontro do tipo de eco que já tinha sido percebido no ponto 1. da questão 23. Aí, 98% dos inquiridos afirmava perentoriamente que ‘a escola tem como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento das capacidades de cada aluno’. Veja-se como a escola se assume como local de desenvolvimento da auto-estima. 107 respondentes (74,31%) afirmam que ‘estudam porque querem fazer alguma coisa em que possam ser bons’. No ponto 11., 100 inquiridos (69,44%) veem o estudo como uma maneira de se formar um bom cidadão. 14 não estão de acordo e 30 exprimem a sua dúvida através da indefinição. E repare-se que o ponto 12. mostra claramente que ser jovem é também andar na escola. Disso mesmo me deram conta 65 alunos que correspondem a 45,8% da amostra. Há, porém, um número assinalável de jovens que não se revê nesse facto como razão para estudar: 50 (35,3%).

Para as atitudes que apresentam o estudo como algo de menor e de pouco positivo, que veem nele razões que permitem associações a fugas à realidade dura da vida (familiar ou de trabalho) extramuros escolares, como sejam os pontos 7., 8., 9., 10. e 13., os inquéritos revelam que os adolescentes discordam maioritariamente dessas afirmações. A análise aponta para cerca de 15 alunos que partilham desses pontos de vista, por oposição a 112 que os rejeitam. Ainda assim, continua a existir um considerável número médio de inquiridos (16) que se mostram indecisos.

Por outro lado, notaram-se representações do valor do estudo que me parecem baseadas em estereótipos (ou em ilações indevidas) como seja a relação entre estudo – um curso universitário – um bom emprego – ficar rico; a necessidade de mostrar que não se fica atrás dos amigos: ‘Eu sou melhor que tu’, e a bastante comum ideia de que a escola e o estudo são sinónimos de tempos bem passados e uma forma, que está na moda, de ‘curtir a vida’. Estes três pontos apresentaram índices de resposta que se aproximam entre si, sendo este talvez o quadro onde os valores são mais aproximados entre quem concorda, quem discorda e quem se mostra indeciso.

Quadro 6: Razão de ser do estudo

	Concordo totalmente		Concordo		Indeciso		Discordo		Discordo totalmente	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
1. Eu estudo para arranjar um emprego no futuro.	78	54,2	61	42,4	2	1,4	3	2,1	—	—
2. Eu estudo para um dia ser rico.	18	12,5	42	29,2	34	23,6	41	28,5	9	6,2
3. Eu estudo para me preparar para competir numa sociedade cada vez mais complexa.	36	25,0	54	37,5	39	27,1	12	8,3	3	2,1
4. Eu estudo para mostrar aos meus amigos que também sou capaz de chegar longe na escola.	13	9,0	42	29,2	29	20,1	49	34,0	11	7,6
5. Eu estudo porque quero melhorar as minhas capacidades.	65	45,5	64	44,8	11	7,7	3	2,1	—	—
6. Eu estudo porque gosto de fazer alguma coisa em que possa ser bom.	50	35,0	57	39,9	22	15,4	13	9,1	1	0,7
7. Eu estudo porque quero estar fora de casa.	4	2,8	8	5,6	22	15,3	69	47,9	41	28,5
8. Eu estudo porque os meus pais me obrigam.	2	1,4	8	5,6	19	13,2	62	43,1	53	36,8
9. Eu estudo porque não tenho mais nada que fazer.	3	2,1	4	2,8	10	6,9	70	48,6	57	39,6
10. Eu estudo porque os meus melhores amigos estão na escola.	4	2,8	23	16,0	13	9,0	69	47,9	35	24,3
11. Eu estudo porque é na escola que se formam os bons cidadãos.	30	20,8	70	48,6	30	20,8	10	6,9	4	2,8
12. Eu estudo porque sou jovem.	15	10,6	50	35,2	27	19,0	38	26,8	12	8,5
13. Eu estudo porque não quero ir trabalhar.	6	4,2	15	10,4	18	12,5	61	42,4	44	30,6
14. Eu estudo para poder “curtir” a vida.	9	6,2	24	16,7	25	17,4	46	31,9	40	27,8

Fonte: IAEBS

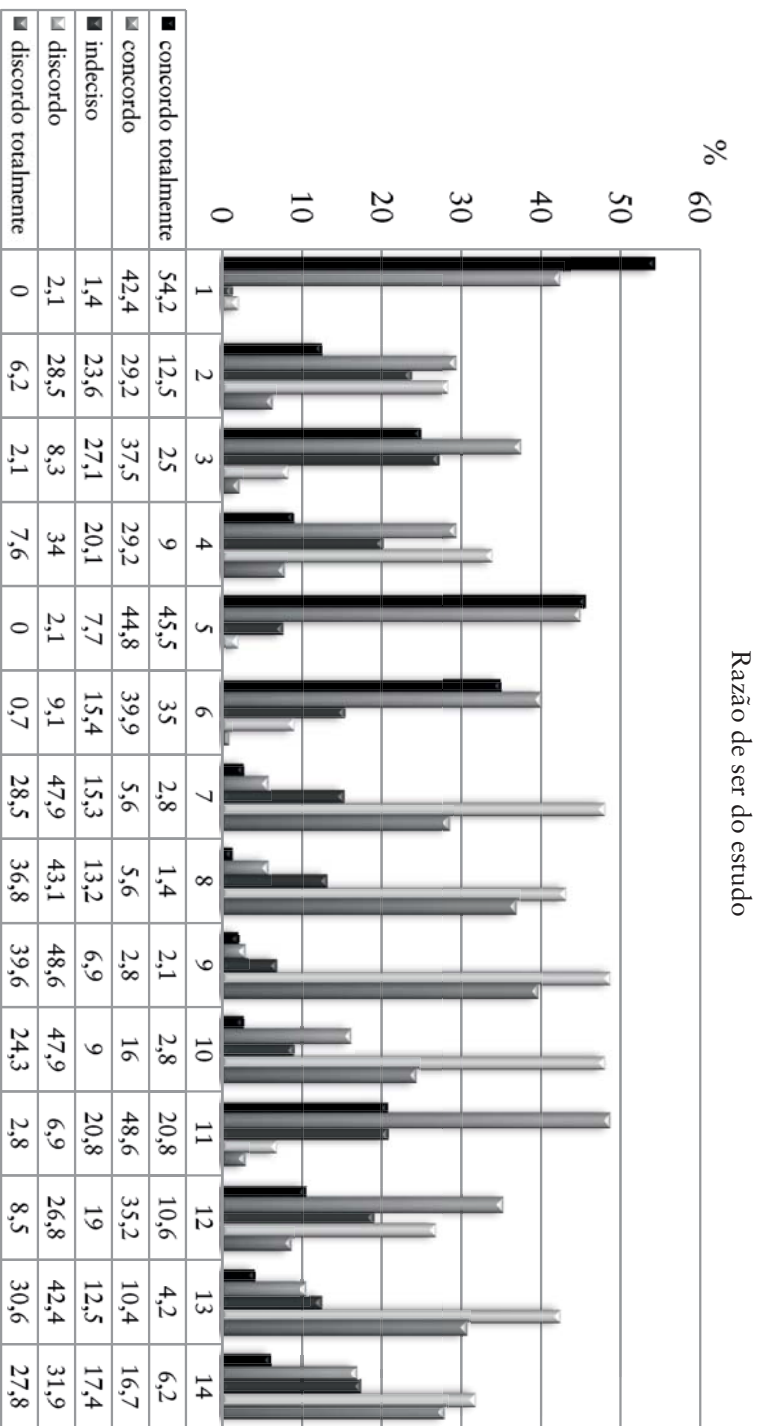


Figura 14
Fonte: IAEBS

Os números no eixo das abcissas da figura 14 remetem para os pontos com a mesma numeração no quadro 6.

Quadro 7: Razões de presença nas aulas

	n.º	%
1. Gosto das aulas.	4	4,1
2. Não gosto/devo faltar.	35	36,1
3. Temo a reação dos meus pais.	12	12,4
4. As aulas são importantes sob vários aspetos.	30	30,9
5. Não quero perder as matérias.	16	16,5

Fonte: IAEBS

Outro dado importante quanto ao empenho dos alunos na escola passa pela assiduidade, o que se afere pelas respostas à pergunta relativa a faltas a aulas (questão 25). 126 (87,5%), afirmam não ser usual faltar às aulas. 18 (12,5%) confessam faltar, embora destes 13 expliquem que é por motivos de saúde, mas 5 disseram que *‘as aulas me cansam psicologicamente’*. Quanto aos 126 que não costumam faltar, o quadro 7 evidencia as razões pelas quais não é usual que tal aconteça. À exceção de 12 alunos (12,4%), que num total de 97 respostas afirmam que a razão da sua ida às aulas se prende com o medo da reação dos pais.

Perante a pergunta sobre se gostavam de estudar, dos 142 respondentes, 48 (33,8%) admitem gostar de estudar muito ou bastante e 94 (66,2%) afirmam gostar pouco ou nada (cf. figura 4, p. 78). Para estes alunos, o ato de estudar é mais uma obrigação (51%) e um aborrecimento (22%), num total de 73%, do que um ato de prazer (27%), (cf. figura 5, p. 79). Se pensarmos as coisas em termos de “ofício de aluno” e de “profissão”, como referi, percebe-se que estes ‘profissionais’ do ensino-aprendizagem não gostam muito do que fazem e que os dados acima aduzidos devem começar a ser ponderados com uma cautela que não se compadece com linearidades. Como até agora temos visto, as representações da escola e a ela associadas têm sido bastante positivas, mas, chegados à parte do estudo, veremos que, apesar daquilo que os alunos referem em termos dessa prática, há elementos de outra ordem, nomeadamente a assunção do tempo diário passado em atividades de caráter mais ou menos lúdico, que contrastam e põem em causa a veracidade das afirmações feitas em sede de disponibilidade para estudar,

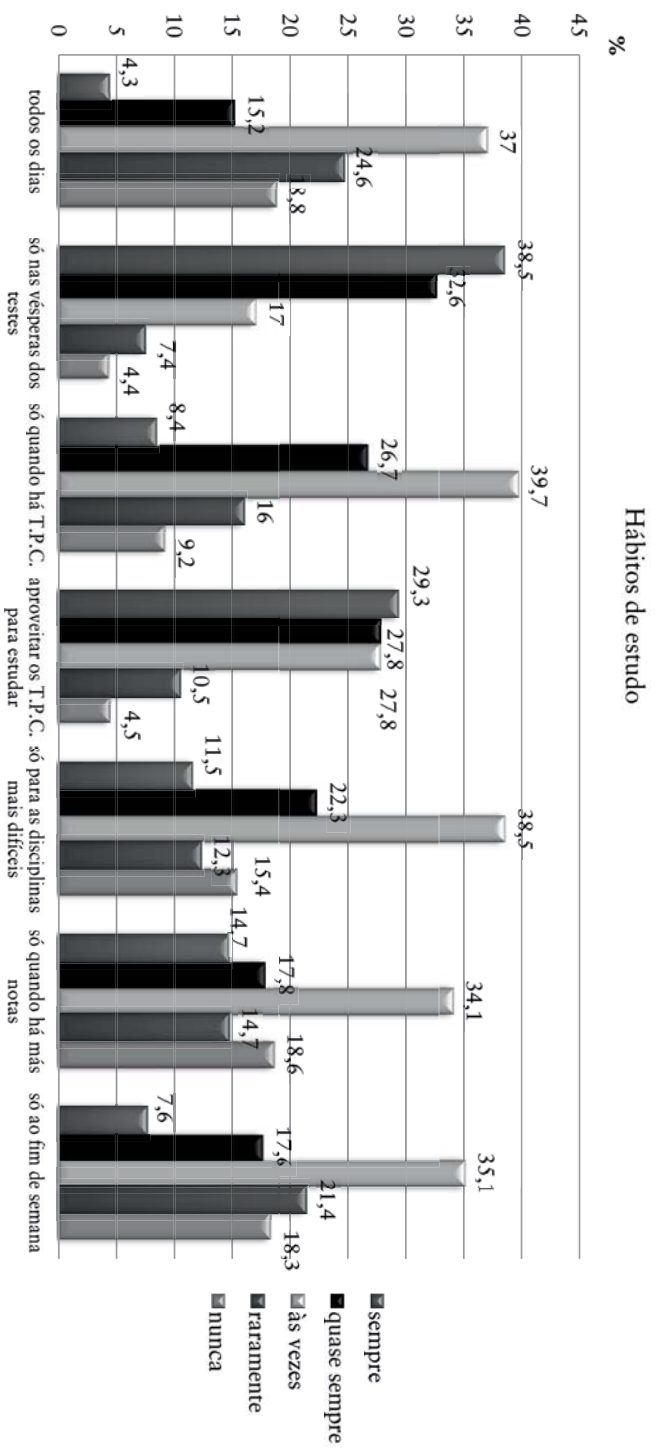


Figura 15
 Fonte: IAEBS

pelo que as ilações a tirar, e que serão seguidamente explanadas, deverão ser lidas de forma algo diversa daquela que os quadros e tabelas lidos isoladamente permitem supor.

Quadro 8: Costumas estudar?

	Frequentemente		Raramente		Às vezes	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
1. Todos os dias.	27	18,8	32	41,7	51	35,7
2. Apenas nas vésperas dos testes de avaliação.	96	66,7	15	11,1	23	16,0
3. Só quando tenho T.P.C.	46	31,9	25	22,9	52	36,1
4. Aproveito os T.P.C. para estudar.	76	52,8	17	13,9	37	25,7
5. Só para as disciplinas mais difíceis.	44	30,5	34	25	50	34,7
6. Só quando tenho más notas.	42	29,2	39	29,9	44	30,6
7. Só ao fim de semana.	33	22,9	37	31	46	31,9

Em termos de hábitos de estudo, a figura 15 e o quadro 8 mostram-nos os seguintes resultados. O panorama, a fazer fé nas respostas dadas, contraria um pouco o que foi enunciado na figura 5, p. 79. Ou, apesar de tudo, os alunos estudam, mesmo não sendo um prazer fazê-lo. Embora haja 12 (8,57%) alunos que não dão qualquer resposta – o que tem algum significado –, são mais os inquiridos que assumem que estudam com alguma frequência (36,1%) do que aqueles que afirmam raramente estudar (24,9%). 30,1% dos alunos confessam estudar só às vezes. Todas as respostas têm que ser lidas inseridas nas várias variáveis disponíveis para o efeito (cf. quadro 6 e figura 14).

É interessante, no entanto, verificar que, quando questionados sobre as suas atitudes, caso no final do 2.º período tivessem mais de 4 negativas, (questão 31), e de forma paradoxal com o afirmado acima, dos 142 alunos que respondem, 100 (70,4%) optam por afirmar que ‘acha[m] que v[ão] passar o ano porque ainda consegue[m] recuperar e atingir os objetivos propostos para aquele ano letivo’, 26 (18,1%) dizem que vão reprovar mas continuam a estudar na mesma e 14 (9,9%) afirmam que continuariam a estudar pois os amigos os incentivariam nesse sentido (cf. quadro 9).

Quadro 9: Atitudes perante 4 negativas ou mais no final do 2.º período

	n.º	%
1. Vou reprovar o ano e desisto de estudar porque não tenho hipóteses.	1	0,7
2. Vou reprovar o ano mas continuo a estudar.	26	18,1
3. Vou passar o ano porque ainda consigo recuperar e atingir os objetivos propostos para aquele ano letivo.	100	70,4
4. Vou passar o ano porque toda a gente passa pois o conselho de turma vai ser benévolo e vão passar-me as negativas para positivas.	1	0,7
5. Continuo a estudar porque os meus amigos já me mostraram que ainda tenho hipóteses.	14	9,9

Continuando na linha dos hábitos de estudo, é significativo perceber o que os alunos foram dizendo.

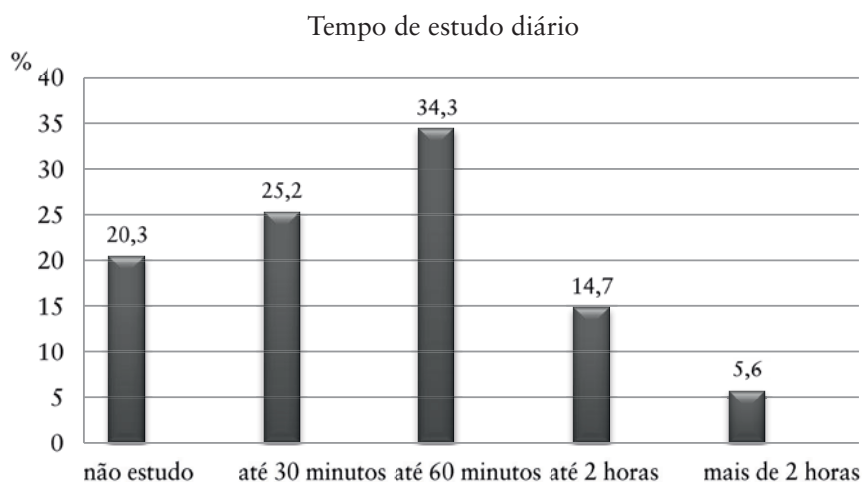


Figura 16
Fonte: IAEBS

No tocante aos períodos de estudo diário, a maioria afirma estudar até 1 hora (34,3%), a seguir, com 25,2% vêm os alunos que dizem estudar até 30 minutos por dia. Depois, 20,3% dos estudantes assumem que, pura e simplesmente, não estudam. Apenas em seguida aparecem aqueles (14,7%) que responderam estudar até 2 horas diariamente e, finalmente, 5,6% dizem estudar mais de 2 horas todos os dias (cf. figura 16).

Relativamente ao local de estudo, o mais frequente é a casa, tendo sido especificado que a divisão mais utilizada é o quarto (69,5%), a sala (13,5%) e o escritório (5,0%) (questão 35). 86 alunos (62,3%) referem ter televisão no local de estudo e 52 (37,7%) afirmam que não (questão 36). 97 têm computador no local de estudo com acesso à Internet e 42 têm computador sem acesso à Internet. 97 dizem ter também aí uma consola de jogos enquanto 42 não a têm no local de estudo. 117 dos inquiridos referem ter livros, dicionários, etc., no sítio onde ‘trabalham’. Só 24 referem não ter esses auxiliares onde estudam.

Quadro 10: Ocupação dos tempos livres

	Todos os dias		Quase todos os dias		1 a 2 dias por semana		Nunca		Não respondeu	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
1. A brincar em casa.	11	8,0	26	16,8	44	32,1	59	43,1	7	4,9
2. Sair com os amigos.	13	9,2	36	25,4	81	57,0	12	8,5	2	1,4
3. A praticar desporto.	34	23,8	36	25,2	58	40,6	15	10,5	1	0,7
4. A jogar computador.	25	17,6	59	41,5	40	28,2	18	12,7	2	1,4
5. A ver televisão.	79	55,2	46	32,2	14	9,8	4	2,8	1	0,7
6. Jogar a bola na rua/parque, etc.	11	7,8	17	12,1	38	27,0	75	53,2	3	2,1
7. A ler.	6	4,3	20	14,2	52	36,9	63	44,7	3	2,1
8. A ouvir música.	64	45,1	48	33,8	24	16,9	6	4,2	2	1,4
9. Discoteca / Bar.	9	6,4	7	5,0	52	36,9	73	51,8	3	2,1
10. Banda / Fanfarra.	3	2,1	3	2,1	7	4,9	129	90,8	2	1,4
11. A. T. L.	1	0,7	2	1,4	5	3,5	134	94,1	2	1,4
12. Grupo de jovens.	7	4,9	7	4,9	11	7,7	117	82,4	2	1,4
13. Grupo coral.	2	1,4	---	---	10	7,0	130	91,5	2	1,4
14. Catequese.	3	2,1	1	0,7	53	37,3	85	59,9	2	1,4
15. Dança.	8	5,6	3	2,1	16	11,3	115	81,0	2	1,4
16. Escuteiros.	3	2,1	2	1,4	6	4,3	129	92,1	4	2,8

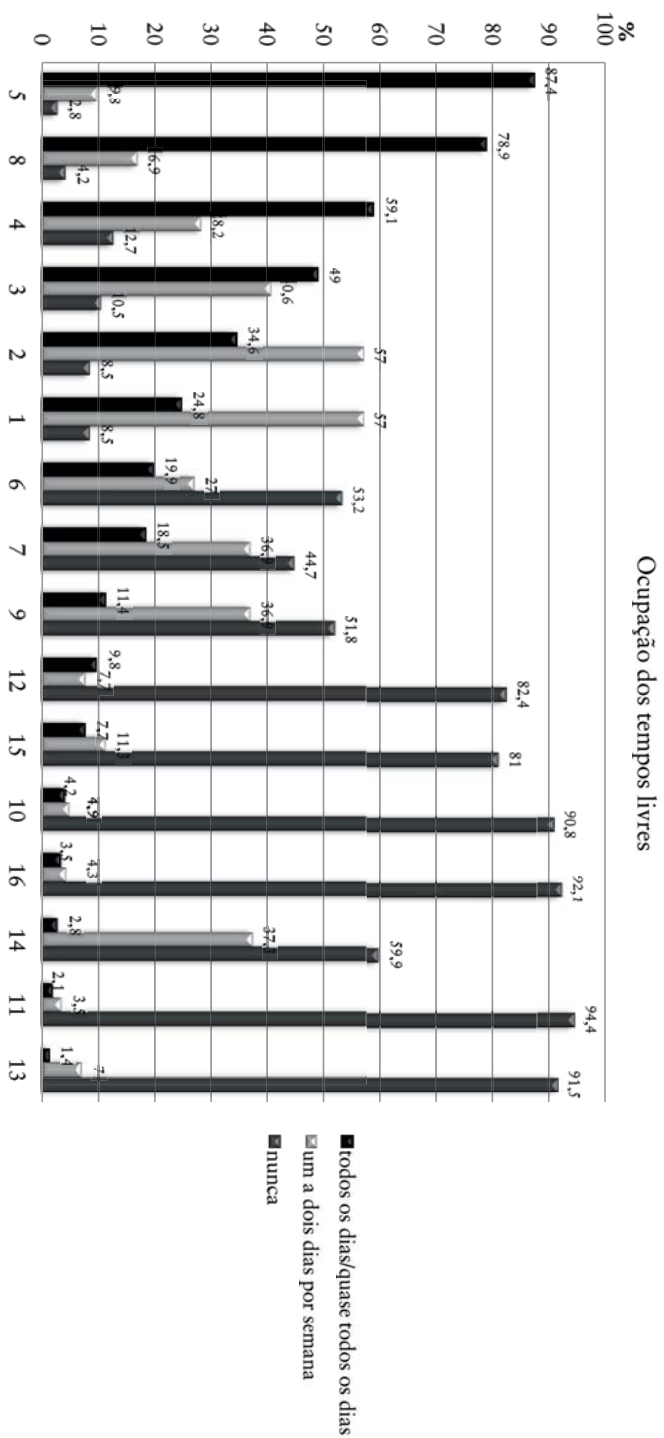


Figura 17
Fonte: IAEBS

Os números no eixo das abcissas da figura 17 remetem para os pontos com a mesma numeração no quadro 10.
Fonte: IAEBS

Vou agora falar sobre tempo livre. Atente-se no quadro 10 e na figura 17 e vejam-se quais as atividades em que os respondentes ocupam os seus tempos livres. Note-se que esses passatempos são sobretudo ver televisão, ouvir música, socializar, saindo com os amigos, fazer desporto e jogar computador. Estas são as 5 atividades que têm maior acolhimento junto destes jovens. Repare-se a quantidade de adolescentes que usam parte do seu tempo, todos os dias, a fazer o que mais gostam: 79 adolescentes veem televisão todos os dias; 64 dizem ouvir música; 13 saem com os amigos; 34 praticam desporto e 25 jogam computador. Mas, quase todos os dias, fazem exatamente isto mais uma série de respondentes ao inquérito: 46 veem televisão; 48 ouvem música; 36 saem com os amigos; 36 fazem desporto e 59 jogam computador.

Interessa-me aqui, por razões que se prendem com aquilo que vou tentando mostrar, elucidar e confirmar, referir dois aspetos mais associados a práticas de estudo. Um deles prende-se com a frequência da sala a esse fim destinada, que a escola tem e que está sempre aberta aos alunos e com um horário afixado à porta relativo à permanência de professores destacados para esclarecer quaisquer dúvidas que os discentes tenham. O outro aspeto passa pela frequência da biblioteca da escola. Estes dados têm a ver com a questão 22, relativa aos aspetos que os alunos menos gostam e mais gostam na escola. Dos 144 respondentes 68 alunos (47,2%) dizem que gostam da sala de estudo, 69 (47,9%) referem gostar pouco ou nada e 7 dos inquiridos (4,9%) dizem que não sabem. Quanto ao espaço da biblioteca, 94 (65,2%) dizem gostar muito ou gostar simplesmente, 47 (30,6%) afirmam gostar pouco ou nada e 6 (4,2%) referem não saber. Estes valores assumem alguma consonância com os que aparecem no quadro 11 e com a figura 15 e que refere os tempos de estudo diário dos alunos do 9.º ano.

No tocante à utilização da Internet, estes adolescentes referem, em grande número, que utilizam como serviços mais comuns na Internet: Messenger, Hi5, Youtube, Google e sítios de jogos diversos (questão 39). Questionados sobre os objetivos do uso da Net dizem fazê-lo mais, e por esta ordem, para pesquisar (72,9%), para comunicar (61,1%), para jogar (50%), para estudar (34%) (questão 40). Diariamente, 52,1% dos estudantes dizem jogar no computador 1 hora. 16,7% admitem jogar 2 horas e 8,3% referem jogar mais de 2 horas. 22,9% dizem que não jogam no computador (cf. figura 18). Para além disso 35% afirmam ver 1 hora de televisão por dia, 35% afirmam ver 2 horas de televisão por dia, 25,9% afirmam ver mais de 2 horas de televisão por dia. Só 4,2% referiram que não veem televisão¹⁵⁵ (cf. figura 18).

¹⁵⁵ Entendo relevante cotejar as respostas obtidas no inquérito de 2009 com os dados divulgados no início de 2013 pela CAEM/Mediamonitor relativamente ao número médio de horas

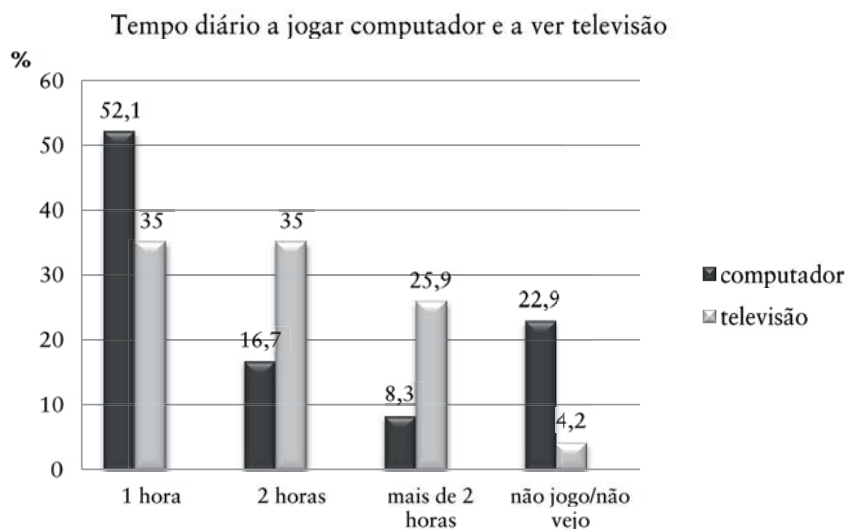


Figura 18
Fonte: IAEBS

Salvo trinta e três alunos que afirmaram não jogar, da totalidade de 144 alunos, 111 responderam utilizar o computador com jogos entre uma hora e mais de duas horas diárias. Com um tempo médio de visualização de televisão diário, que varia também entre uma hora e mais de duas horas, por parte de 95,9% dos inquiridos (cf. figura 18) e com a carga horária diária que os alunos de 9.º ano têm (onze disciplinas sujeitas a avaliação sumativa traduzida em nota quantitativa, três áreas curriculares não disciplinares que contam para efeitos de progressão e são avaliadas qualitativamente e 2 exames nacionais a realizar no final do ano letivo), como se articulam estas percentagens com as afirmações de que 56,6% dos alunos do 9.º ano da ‘Escola do Bom Sucesso’ estudam entre 1h até mais de 2h por dia? (cf. quadro 11 e figura 16). Como é possível encontrar tempo para tudo isso? Creio que só há uma resposta possível: não é possível!

que os portugueses viram televisão em 2012: 5h33m34s, valor que representa um aumento de 21,5% relativamente ao ano de 2011. O valor de 2012 é ainda 46,3% superior à média europeia, que se situou, em 2011, em 3h48m. Razões como o desemprego e a concomitante diminuição do rendimento das famílias materializado num menor poder de compra e na necessidade de optar pelo lazer mais acessível encontram-se na origem da situação que, em Portugal e partindo de 2009, tem vindo sistematicamente a crescer de ano para ano: 4h17m26s em 2009, 4h25m29s em 2010, 4h36m22s em 2011 e 5h33m34s em 2012. A informação foi acedida em linha a 12 de janeiro de 2013 e pode ser consultada em: <http://www.new4media.net/pt/?det=13594§ion=&title=Consumo-de-TV-aumenta-devido-a-crise&id=2432&mid=>.

Quadro 11: Períodos de estudo diário

Estudo 1h por dia.	34,3%
Estudo 2h por dia.	14,7%
Estudo mais de 2h por dia.	5,6%
Percentagem média:	56,6%
Estudo ½h por dia.	25,2%
Não estudo.	20,3%
Percentagem média:	45,5%

Aproveito aqui para fazer uma triangulação com respostas que foram dadas por um grupo de alunas do 10.º ano a quem fiz uma entrevista de acordo com o método de ‘focus group’ e a quem perguntei a dada altura ‘Para vocês o que é estudar?’ Eis a resposta que obtive de uma das alunas: “*É pegar nos livros.*” Coloquei outra questão: ‘o que é que fazem quando estão a estudar? Como é que estudam?’ e surgiram as seguintes afirmações: aluna F¹⁵⁶ – “*Copiar os trabalhos de casa*”; B – “*Depende da matéria que demos na aula*”; C – “*Fazer os trabalhos de casa*”; F – “*Fazer resumos, fazer os trabalhos de casa já estuda um bocado*”; G – “*Perceber a matéria, decorar*”.

Então, perguntei diretamente: ‘Normalmente, quanto tempo dedicam ao estudo?’ e a aluna B disse que “*Se for em épocas de teste eu dedico muito. Agora se for em épocas que é só trabalhos de casa e isso, faço os trabalhos de casa e depois posso rever alguma matéria mas depois faço outras coisas*”. Insisti: ‘Estudam para os testes, é isso?’ E várias disseram: “*Sim, sim*”. Mas a A contestou: “*Não só*”. E a G – “*Não, estudamos mais nos testes...*”. Disse a B – “*Não estudamos mais na altura dos testes mas quando é para fazer os trabalhos de casa, e isso, já estamos a estudar, também já estamos a rever alguma matéria*”.

A dada altura quis saber se alguma vez alguém os teria ensinado a estudar, ao que todas responderam “*Não, não*”. ‘Nunca?’, insisti. Foram mais específicas: B – “*A mim não*”. G – “*Depende. Os professores muitas vezes, por exemplo, os princípios quando começa a escola eles dão assim, umas dicas*”.

¹⁵⁶ Para evitar a repetição sistemática da palavra aluna, aluno, passarei, a partir de agora, a referir-me aos alunos apenas com recurso a letras em substituição dos seus nomes. Quando utilizar as respostas dadas por escrito pelos alunos do 11.º ano utilizarei também letras em vez de nomes e, para evitar possíveis confusões com as alunas de 10.º ano, optarei por designá-los dobrando a letra alusiva à pessoa. Explo: AA; BB; CC, etc.

Tentei depois perceber se notavam alguma diferença relativamente à escolaridade básica: ‘Uma pergunta muito concreta. Vocês estão no 10.º ano. Ainda estamos no início do segundo período mas vocês notam alguma diferença em termos de necessidade de estudo no 10.º ano?’. Várias responderam imediatamente que sim enquanto a B era mais precisa – “*É muito diferente do que foi até ao 9.º ano*”. ‘Mas é muito diferente de que forma?’, perguntei. Ao que a aluna B acrescentou – “*Acho que temos que nos esforçar mais, temos que saber mais coisas, temos que decorar, temos que perceber*”.

‘Alguma vez sentiram, até ao 9.º ano, necessidade de estudar a sério para tirar boas notas ou para passar de ano? Várias – “*Sim, sim*”. A – “*Para tirar boas notas, sim. Para passar, não*”.

Ora, isto permite-nos ter uma outra perspetiva do que os alunos consideram ser o ensino até ao 9.º ano de escolaridade: parece que o grosso do estudo é, basicamente, fazer os trabalhos de casa e, a menos que se tenham perspetivas de futuro que passem pela necessidade de conseguir boas notas para voos mais altos, não é preciso muito para passar de ano. Isto leva-nos à Sociologia da Experiência e às consciencializações que os atores têm ou não têm da sua vida presente, e às representações do que pode ser a vida futura, às estratégias de trabalho escolar articuladas precisamente com essas expectativas de futuro ou à sua ausência. Numa palavra, e de acordo com Dubet e Martuccelli, tudo se joga em torno das lógicas da ação consideradas individualmente: «Tomemos um exemplo sumário, o dos significados do trabalho escolar ou, pura e simplesmente, das razões que levam um aluno a trabalhar. O aluno pode trabalhar porque é assim, porque interiorizou a obrigação do trabalho escolar na família e na escola, e é essencial. Mas este aluno deve e pode também trabalhar se for capaz de entender a utilidade, escolar ou não, desse trabalho, se for capaz ou se estiver em posição de antecipar os ganhos que daí podem advir, o que não cobre exatamente o primeiro tipo de significados. Finalmente, o aluno pode trabalhar porque sente esse trabalho como uma forma de realização de si, de interesse intelectual. Todos esses significados se entrelaçam e se transformam, mas não se confundem e, se cada um deles pode ser fornecido aos alunos em função das suas posições escolares, é porque o indivíduo os combina e os articula numa experiência que é o próprio trabalho da socialização. A análise desse processo de socialização, desse trabalho da experiência, deve-nos dar conta do que a escola “fabrica”, que tipo de ator e que tipo de sujeito¹⁵⁷» (Dubet & Martuccelli, 1996: 65).

¹⁵⁷ Aspas no original.

Quero chamar a atenção para um aspeto que me parece central. A verdade é que as alunas dizem claramente que nunca ninguém as ensinou a estudar. Quando muito, foram-lhes dadas “assim, umas dicas”. De facto, enquanto não for feita uma aposta muito séria na qualidade – passando por um real ensino da arte do estudo – em detrimento da quantidade avassaladora de matéria com que os alunos realmente têm que lidar, não é expectável que seja possível inverter a tendência de um ‘estudo’ feito para ‘despachar’ trabalhos de casa e para os testes, na véspera.

E a propósito do estudo na véspera leia-se o que disseram uma série de alunos do 11.º ano a quem pedi um texto sobre o seu percurso escolar¹⁵⁸:

TT – *“Tanto no ensino básico como no profissional onde me encontro agora nunca precisei de estudar muito, de facto apenas uma revisão pela matéria na véspera de teste sempre chegou para tirar boas notas. (...) Sempre tive boas notas tanto no profissional como no ensino normal do 5.º ano ao 9.º ano, sem nunca ter precisado de grandes estudos”.*

Disse também o AA:

“No ciclo no 5.º e 6.º ano era um bom aluno. Estudava para os testes, não faltava às aulas, fazia os TPC’S. No 7.º já não era bem assim. Já ligava mais ao sexo oposto. Já não estudava tanto, já não fazia todos os TPC’S. No 8.º deixei de estudar, TPC’S quase não os fazia só os copiava. Passei com 3 negativas. No 9.º ano reprovei. Falatava às aulas, não fazia os TPC’S nem estudava, tinha 2 cardenetas, uma para a escola outra para a minha mãe. Mudei de escola e o meu segundo 9.º ano foi como o meu primeiro 9.º ano, mas desta vez passei. Pode-se dizer por favor pois tirei nega o ano todo e no último teste tirei 77% e a stora deu-me positiva e passei com 3 negativas. (...)”.

E o FF:

“Pois depois vim para o liceu onde me estraguei por completo. Reprovei logo 2 anos. Cheguei ao liceu e pensava que o liceu era um mar de rosas como no ciclo. Pois no ciclo não era necessário estudar muito. Dava-se uma vista de olhos e chegava para tirar grandes notas porque o grau de dificuldade era muito baixo”.

E continuam as opiniões sobre a reduzida necessidade de estudo. Diz o JJ:

“Até ao 10.º ano só estudava no 3.º período, e se estudava. (...)”

¹⁵⁸ A propósito da ortografia usada no que os alunos disseram, veja-se o que ficou referido na nota 76, p. 74.

E o NN:

“Até ao 6.º ano nunca precisei de estudar muito, as aulas bastavam-me, só a partir do 7.º ano é que comecei-me a preocupar-me mais, mas mesmo assim não estudava muito, ia passando, até chegar ao 9.º ano, aí sim assustei-me completamente, foi para mim o ano mais difícil o que obrigou-me a agarrar-me aos livros completamente, ainda por cima tinha exames e provas globais. (...)”.

Vai-se notando que os alunos referem ir sentindo maior necessidade de estudo à medida que a escolaridade avança. Mesmo assim, a premência não é grande, a menos que se queira tirar boas notas. De outra forma as coisas ‘vão indo’. É uma espécie de jogo para ‘cumprir calendário’.

Continuemos com a interpretação do inquérito por questionário passado ao 9.º ano. Numa escala de 6 intervalos onde se pergunta com quem o aluno habitualmente estuda ficamos a saber que a esmagadora maioria estuda tendencialmente sozinha (93,5%), só 6,4% tendo respondido que normalmente estudam com alguém. Por razões de despistagem pus praticamente a mesma questão mas colocada de forma inversa, com a variante de querer saber se havia o hábito de os alunos estudarem em grupo. Percebe-se que não é muito comum mas acontece haver estudo conjunto. É de notar que realmente o estudo é normalmente feito de forma solitária. Quando as afirmações no questionário apontavam para um estudo acompanhado houve a tendência clara para que as respostas fossem inversamente proporcionais à frase que aponta para o estudo sozinho. Percebe-se que há alunos que têm apoio acrescido fora da escola (vulgo, explicações) mas, realmente, só 21 alunos dizem ter explicações sozinhos sempre ou com alguma frequência e 9 têm-nas em grupo. Este reduzido número poderá encontrar explicação no rendimento das famílias que, de acordo com as profissões dos pais, não parece ser “chorudo”, na maior parte dos casos. Para a análise dos resultados que acabo de referir cf. quadro 12.

Quadro 12: Modo de estudo

	Sempre		Muito frequente		Frequente		Pouco frequente		Raramente		Nunca	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
1 Sozinho.	72	51,4	42	30,0	17	12,1	5	3,6	3	2,1	1	0,7
2 Em grupo (com os colegas).	—	—	7	5,3	25	18,8	53	39,8	32	24,1	16	12,0
3 Acompanhado pelo pai ou pela mãe.	—	—	7	5,3	25	18,8	53	39,8	32	24,1	16	12,0
4 Acompanhado por outro familiar (irmãos, tios).	2	1,5	7	5,3	11	8,3	18	13,6	33	25,0	61	46,2
5 Acompanhado por um explicador (sozinho).	1	0,7	6	4,5	14	10,5	17	12,8	16	12,0	79	59,4
6 Acompanhado por um explicador (em grupo).	2	1,5	3	2,2	4	3,0	15	11,2	12	9,0	98	73,1

No que aos trabalhos de casa diz respeito, os inquiridos dizem que os fazem sempre ou quase sempre: 96 alunos (67,2%). 33 (23,1%) referem fazê-los às vezes e apenas 8 (5,6%) confessam nunca os fazer ou copiá-los pelos amigos.

Para fazer a leitura de quais as disciplinas que os alunos mais gostam e aquelas por que eles sentem menos atração devem também ser consultadas a este propósito as figuras 2, p. 75 e 3, p. 76, que ajudam a ler a figura 19 que nos mostra os seguintes resultados:

Alunos: disciplina que mais gostam e que menos gostam

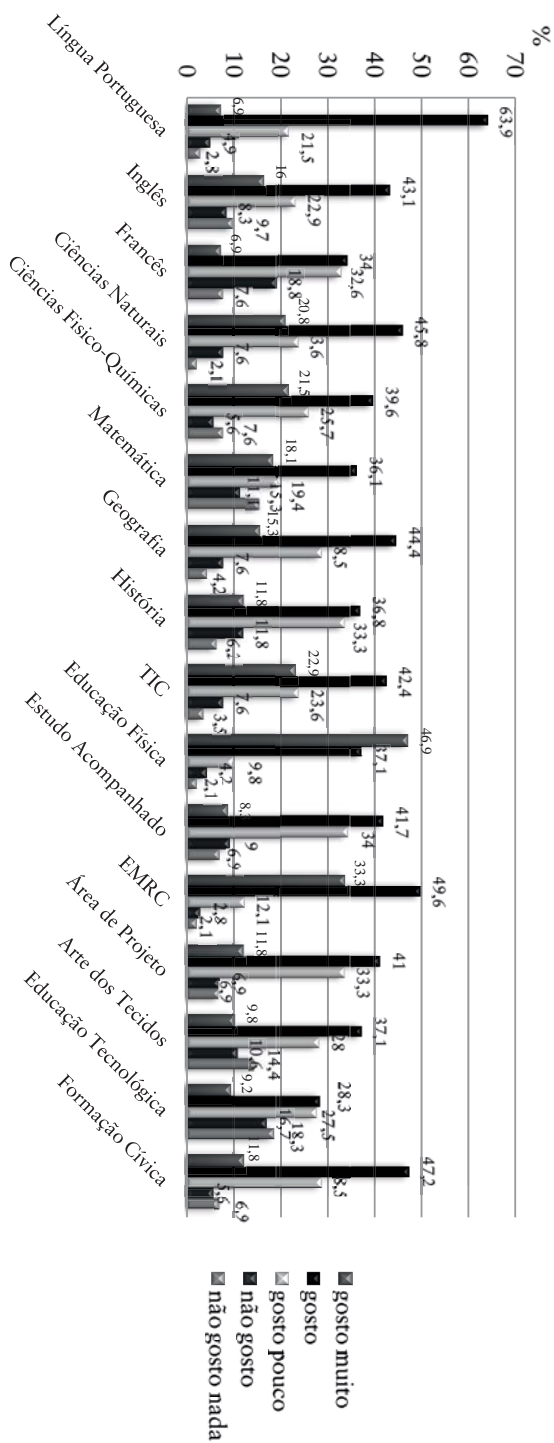


Figura 19
Fonte: IAEBS

Remeto esta questão para a parte sobre o currículo (p. 63 e ss.) onde mostrei que os alunos preferem as disciplinas de dominância prática, como sejam a Educação Física ou a Arte dos Tecidos e a Educação Tecnológica assim como a disciplina de Educação Moral e Religiosa por oposição às disciplinas mais teóricas e expositivas. É de relembrar aqui que a Matemática encabeça o grupo das disciplinas de que os alunos menos gostam (cf. figura 3, p. 76) e que só 6,5% diz ser Língua Portuguesa a sua matéria preferida (cf. figura 2, p. 75). As restantes disciplinas vão-se ordenando de forma variável entre aquelas de que mais gostam e as de que menos gostam sem me parecer de utilidade aqui mais detalhes do que a remissão para as figuras 2 e 3 que me parecem suficientemente claras e falar por si.

A questão que remete para as imagens da escola que os alunos vão construindo, assume-se como muito importante na análise que venho fazendo (cf. quadro 13). Há respostas que, à primeira vista, poderiam induzir leituras aparentemente contraditórias relativamente a outras dadas a questões que, apesar de sentido semelhante, têm formulações que uma leitura consciente e coerente por parte dos respondentes implicariam opções de sentido que poderia ser entendido como oposto. Essas questões intencionalmente redigidas por forma a despistar respostas mais de circunstância foram claramente compreendidas pela população inquirida. Antes, porém, de qualquer outra análise é de assinalar que 17 alunos pura e simplesmente não responderam a esta questão¹⁵⁹.

De acordo com esta pergunta (que deve ser lida articulada e comparativamente com a interpretação dos dados relativos à questão que pretende saber quais os objetivos da escola para os alunos – pp. 166-167) estes continuam de acordo que a escola é um local de ‘aquisição de conhecimentos’: 90 (70,9%); 92 respondentes (72,4%) entendem que a escola é um local de ‘preparação para a vida profissional’ e 95 alunos (74,2%) definem-na como um ‘local de preparação para o futuro’. No outro lado deste espetro, os estudantes reafirmam que a escola não é um local que deva ser associado às ‘faltas às aulas’. E quanto a este assunto a unanimidade foi a dominante (é, aliás, o único ponto de todo o inquérito em que todos os inquiridos se mostraram coincidentes na opção). A esmagadora maioria dos respondentes não define a escola como uma ‘perda de tempo’ (98,4%); da mesma forma, acham que a escola não é um ‘local de seleção dos melhores’ (99,2%), consonante aliás com o que já fora dito no ponto 14. do quadro 5 (cf. p. 165). Não a percebem como um

¹⁵⁹ A ausência de resposta nesta questão não pode ficar a dever-se ao facto de os alunos não terem compreendido a pergunta, pois estive presente em todas as turmas e durante todo o tempo em que decorreu o processo de resposta ao inquérito por questionário tendo dito aos alunos desde o primeiro momento que se tivessem qualquer dúvida podiam colocá-la. Além disso, ninguém manifestou falta de tempo para responder à totalidade do inquérito.

lugar de ‘preparação para a cidadania’ (81,1%), aqui em contraponto com o que afirmam nos pontos 6. (Foi a escola que me forneceu os principais conhecimentos do mundo que me rodeia.) e 10. (A escola tem como objetivo principal preparar os alunos para o mundo do trabalho.) do quadro 5. Será que os inquiridos não entenderão o fornecimento dos conhecimentos do mundo que os rodeia e a preparação para o mundo do trabalho formas importantes de preparação para a cidadania? Aham que a escola não é um ‘local de cultura’ (87,4%) e 65,4% dos inquiridos dizem não ser a escola um local de ‘diversão com os colegas’. Terá sido esta uma resposta diplomaticamente correta, no mau sentido da diplomacia e da correção? Talvez não. Lembro aqui o que diz João Teixeira Lopes em *Tristes Escolas*: «Como pode socializar, numa ótica convivial, uma escola onde grande parte dos alunos está apenas o tempo estritamente necessário, desinvestindo nos espaços e sofrendo o peso dos seus constrangimentos, dissociando a vivência escolar de qualquer forma de produção cultural organizada, sentindo as aulas como uma obrigação, desejando o regresso a casa...?» (Lopes, 1996: 131).

Faço aqui um parágrafo pois os dois pontos que deixei propositadamente para o fim colidem grandemente com o que foi afirmado na questão 22, onde perguntava quais os aspetos de que menos gostam e de que mais gostam na escola. Aí, 81,9% dos respondentes disseram que gostavam pouco ou nada de estar na sala a ter aulas. Aqui, os mesmos alunos dizem esmagadoramente (92,9% – 126 inquiridos) que ‘aulas chatas/aborrecidas’ não são uma das três imagens que normalmente associem à escola. Só 9 fazem esse tipo de associação. Para além disso, na questão 22 afirmaram 112 alunos que gostam muito ou gostam dos professores. Agora, na pergunta 50 – quadro 13 (Das várias imagens que é costume associar à escola, escolha as 3 que para ti mais tenham a ver com ela), 122 jovens respondem que ‘professores interessantes’ não é uma das três ideias que normalmente lhes ocorram quando falam da escola, só 5 alunos tendo esse entendimento. Esta divergência pode parecer estranha e paradoxal numa primeira abordagem. No entanto, a leitura que faço desta situação é toda outra. Isto é, a questão 22 pergunta taxativamente ‘quais os aspetos de que o inquirido menos gosta e de que mais gosta, havendo uma gradação em termos de formulação da questão em espaços que vão desde o ‘gosto muito’ ao ‘não gosto nada’. Aí, os alunos puderam dar a sua opinião sobre cada um dos 15 pontos existentes. As suas expressões vão ao encontro do que é sobejamente conhecido em termos sociológicos quanto às representações da escola para as culturas juvenis. E, como tal, dizem não gostar das aulas mas com toda a liberdade afirmam também que gostam dos seus professores. Na questão 50 (cf. quadro 13 e figura 20), a frase está formulada no sentido de haver três e só três

possibilidades de escolha de imagens comumente associadas à escola de acordo com o seu ponto de vista. Aqui, e de novo, as respostas apontam para aquilo que se sabe em termos sociológicos sobre o assunto. A escola é um local, por esta ordem e para estes alunos, de preparação para o futuro, para a vida profissional e de aquisição de conhecimentos (foram essas as escolhas maioritárias). A não escolha de outros pontos ou a sua escolha com dimensão mais reduzida significa que a importância de que eles se revestem para os respondentes é menor do que aqueles por que eles optaram. Temos aqui uma dimensão de instrumentalidade do fenómeno escola em que o que ressalta é o carácter prático e pragmático do ofício de aprendiz. É, se quisermos, ‘o preço a pagar’ para um futuro melhor. Citando Pedro Abrantes, direi que «baseada nos cálculos económicos e políticos, a ideia de que todos os jovens devem estudar, como forma de progresso económico, modernização capitalista e controlo social, tornou a escola um mal necessário» (Abrantes, 2003: 12). Para estes alunos o importante é que a escola permita que o seu futuro seja melhor do que, talvez o dos seus progenitores (cf. p. 134 e p. 168). Além disto, a preocupação com o futuro, e a consciência e convicção de que o amanhã, para ser digno desse nome, terá que passar pela escola ou então não será futuro, entronca com a consciência – ver intuição – de que cada vez mais os empregos serão para os mais aptos do ponto de vista dos títulos escolares. Por outro lado, e ao contrário do que se passava nos anos noventa, ter hoje a consciência e a certeza de que se é (e do que é ser) estudante já não «aumenta [necessária e explicitamente] na razão direta do capital escolar dos respetivos progenitores» (Alves, 1998: 59).

Quadro 13: Escola e imagens da escola (escolhe as 3 mais importantes)

	Sim		Não		Não respondeu	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
1. Aquisição de conhecimentos.	90	70,9	37	29,1	17	11,8
2. Preparação para a vida profissional.	92	72,4	35	27,6	17	11,8
3. Diversão com os colegas.	44	34,6	83	65,4	17	11,8
4. Faltas às aulas.	---	---	127	100	17	11,8
5. Professores interessantes.	5	3,9	122	96,1	17	11,8
6. Local de cultura.	16	12,6	111	87,4	17	11,8
7. Local de preparação para a cidadania.	23	18,1	104	81,1	17	11,8
8. Local de preparação para o futuro.	95	74,2	33	25,8	16	11,1
9. Local de seleção dos melhores.	1	0,7	126	99,2	17	11,8
10. Aulas chatas/aborrecidas.	9	7,1	118	92,9	17	11,8
11. Perda de tempo.	2	1,6	125	98,4	17	11,8

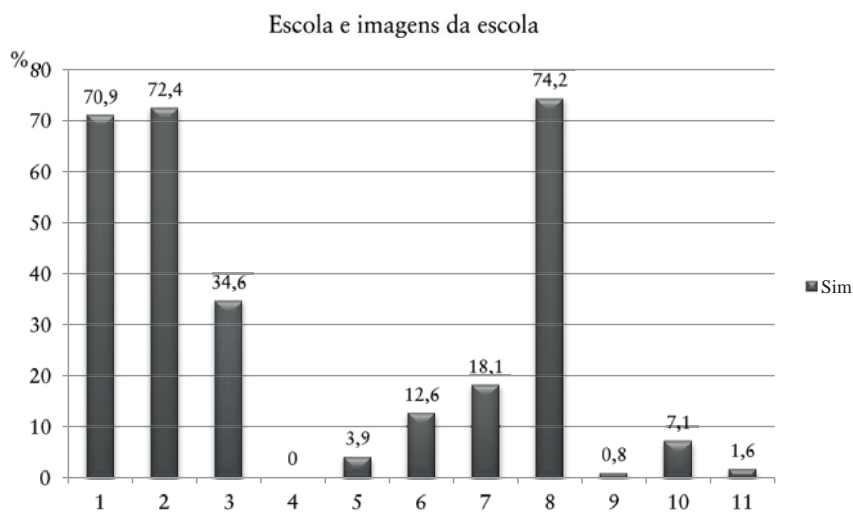


Figura 20
Fonte: IAEBS

Os números no eixo das abcissas da figura 20 remetem para os pontos com a mesma numeração no quadro 13.

Fica no ar a questão relativa às afirmações quanto ao tempo diário que os alunos dedicam ao estudo juntamente com toda a panóplia de atividades que eles assumem desenvolver também durante várias horas por dia e/ou durante vários dias por semana. Como é possível conciliar tudo isso com a imensa quantidade de disciplinas do ensino obrigatório, acrescidas da consensualmente enorme extensão dos programas? Como é possível atingir resultados que traduzam uma real aquisição de conhecimentos com uma intensa atividade a outros níveis? Considerando tratar-se de um questionário passado a adolescentes, poder-se-á retomar a explicação de Dubet e de Martuccelli para apresentar uma possível explicação para tal: «Na escola básica, o trabalho ainda é uma evidência para os bons alunos, faz parte da sua própria essência e só emerge realmente como um problema a resolver para os alunos mais fracos» (Dubet & Martuccelli, 1996: 248). No entanto, está, em minha opinião, longe de poder abarcar todo o espectro suscetível de caber na lógica de uma explicação. Até porque também os alunos mais fracos têm vindo a conseguir resolver o “problema” – para usar o termo dos autores franceses – e cada vez de forma mais bem sucedida, a julgar pelos números das estatísticas.

Importa agora analisar o percurso dos alunos à luz das suas percepções relativamente à avaliação. Os resultados não são dos mais simpáticos para a escola em geral. Apesar de ter estudado uma escola em particular, os discentes referem as suas opiniões sobre as escolas por onde foram passando desde o 1.º ciclo e a opinião sobre as notas que foram tendo, o rigor e o nível de exigência da escola em geral e dos professores em particular.

Dizem as alunas de 10.º ano a quem perguntei ‘O que acham do grau de exigência das escolas por onde passaram? E da escola, em geral?’. B – *“acho que a maior parte das escolas facilitam muito, até ao 9.º ano. Porque muitas pessoas passam sem ter capacidades para isso”*. E – *“O grau de exigência é baixo”*. B – *“Acho que passam muitas pessoas sem poder passá-las”*.

Numa outra questão quisemos saber se ‘Vocês acham que merecem sempre a nota que conseguem no final de um ano letivo? Isto é, na vossa experiência como alunas, do vosso ponto de vista, as notas que tiveram, foram sempre merecidas, ou não?’. Atente-se na resposta: Todos: *“Não. Algumas não”*.

Com os alunos do 11.º ano obtive respostas como estas:

DD *“O meu sucesso escolar foi sempre médio. Quando andava na primária o meu aproveitamento era razoável. Pelo que a minha antiga professora de primária diz que eu era um aluno que não estudava muito e que dizia que fazia os trabalhos de casa, enquanto que não fazia nada, só queria brincadeira. (...) No 7.º ano começou a escola a obrigar-nos a estudar mais. A físico-química para além de estudar muito nunca conseguia tirar positiva, só que com mais estudo consegui finalmente chegar à positiva. Sendo precisamente o 8.º ano a mesma situação que no ano anterior. O 9.º ano foi o meu pior ano de escola, estudava mais porque tinha os exames no fim do ano. Mas com estudo os testes corriam-me sempre mal, chegando ao fim do 1.º período com seis negativas, no 2.º com três e no último com zero negativas. Já pensava que ia reprovar mas consegui recuperar a tudo. (...)”*.

EE:

“A minha primeira impressão da escola que tive, que me lembre, foi no 1.º ano onde fiquei com uma opinião positiva acerca da escola. Mas com o passar dos anos, comecei a achar um pouco secante. Nunca fui de estudar muito, mesmo na primária, estudava pouco mais de 15 minutos uma vez ou duas por semana como nunca me habituei a estudar regularmente comecei a ter algumas dificuldades em Matemática, mas sempre conseguia me safar, mas também acho que as notas que estão afixadas na pauta não revelam a verdade sobre o que nós realmente sabemos”.

Considerando a opinião do aluno que põe a tónica no facto de que ‘*com o passar dos anos, comecei a achar um pouco secante*’, esta é uma das mais frequentes representações da escola, em termos de senso comum. A escola que é ‘uma seca’, que não diz nada ao aluno, porque nada do que lá é dito, ‘ensinado’, encontra eco no seu *modus vivendi* e que vai incitando ao descarrilamento do que é considerado correto. João Teixeira Lopes diz-nos que «estas atitudes de “resistência” ao modelo letivo e pedagógico dominante atingem o seu auge nas práticas de indisciplina, de fuga (no sentido mais denotativo – sair do espaço escolar mal se tem a oportunidade, mas também numa abordagem conotativa – ausência na presença, desinteresse e apatia nas aulas e fora delas, abandono)» (Lopes, 1996: 120). Os resultados da escola estudada, no entanto, não apontam de forma significativa para esta imagem, facto que nos parece interessante e relevante.

Continuemos a abordagem de quais as tendências de avaliação. Disse-nos o HH:

“A escola que entrei para o 5.º ano era a escola XX e quando comecei na época de testes senti que a dificuldade deixaria de ser a mesma e foi quando tirei a minha 1ª negativa num teste embora nunca tivesse tirado nega numa pauta, até ao 7.º ano quando entrei para a escola YY e aí talvez incondicionado pelas pessoas e miúdas larguei um pouco mais os estudos e tirei pela primeira vez negativa numa pauta, e não foi só uma, foram 5... Mas safei-me e passei para o 8.º ano que para mim foi o ano mais fácil em que não tirei negativas”.

Conclua-se o que disseram os alunos do 11.º ano com a opinião do II:

“Vim para uma Escola Secundária. Queria fazer o 9.º ano, para depois pensar no que fazer. Comecei o ano a estudar na véspera dos testes. No fim do primeiro período tinha 2 negativas. Pensei que iria conseguir manter o resto das notas, e subir pelo menos a uma das negativas. Mas no fim do 2.º período os resultados Foram os mesmos. Já no 3.º período estava preocupado. Nesse momento resolvi Falar com a minha diretora de turma porque corria riscos de baixar a uma disciplina e nao ser admitido a exame. A resposta foi “Não te preocupes, a pessoas com mais negativas que vão a exame. não te preocupes”. Por Fim consegui vir a exame e passei de ano”.

Leiamos agora a opinião de algumas das alunas do 10.º ano. Percebemos que, quando os alunos entendem que existe injustiça em termos de avaliação isso acontece sempre relativamente aos outros e nunca relativamente a si mesmo. Não houve nenhuma aluna que assumisse que aquilo que estava a ser dito quanto a outros se poderia aplicar, nalguns casos, a ela própria. A pergunta foi muito clara: ‘Então vocês acham que as passagens que aconte-

ceram, no vosso caso, são justas?’ Resposta: Todas: “*Sim*”. Continuámos: ‘Mas acham que há passagens de outros alunos que são injustas?’ Resposta: Todas: “*Sim*”. F – “*Por exemplo, há alunos que têm onze negativas e passam. Há professores que os passam. Há alunos que têm onze negativas e o conselho decidiu para eles passar*”. Achei estranho e contrapus: ‘Mas isso são casos muito raros?’ responde a aluna F – “*Sim, mas já aconteceu nesta escola...*” Nesta escola!? ‘E noutras escolas?’ Dizem-me duas alunas: A – “*Acho que é tudo igual*”. F – “*Acho que acontece em quase todas. Acho que acontece em todas*”.

Mas nem só os alunos têm este tipo de percepção do fenómeno. Se há aproveitamento, se os alunos confirmam que têm notas positivas para transitar de ano, é porque, de facto, as coisas não se passam exatamente como eles afirmam e há mais estudo do que passatempo e brincadeira e o que é dito é ‘conversa de adolescente a tentar impressionar’. A não ser assim, então, alguma coisa está francamente errada em todo o processo de escolarização. Para me certificar disso, fui ouvir aquilo que outros atores tinham também a dizer sobre o assunto, nomeadamente os professores. A sua contribuição veio confirmar, contrariamente ao expectável, aquilo que os alunos já haviam dito, o que nos remete para o que Teixeira Lopes nos relembra quando diz que devemos estar sempre atentos e disponíveis a equacionar as «“surpresas” que incessantemente nos chegam do confronto com a realidade¹⁶⁰» (Lopes, 1996: 113).

Disse-me o professor F – professor de Matemática¹⁶¹ em resposta à pergunta 4 (A escola tem falhado no processo de integração dos conhecimentos escolares na experiência de vida. Será que isto pode explicar o desinteresse pela escola por parte dos alunos ou haverá outros fatores? Qual a sua opinião?): “*o desinteresse dos alunos deve-se a outros fatores: – Menor exigência. Quanto menos se exige menos os alunos estudam; Os alunos afirmam muitas vezes ‘para quê estudar se eu sei que vou passar’, ‘O ano passado no 2º período tinha 7 negativas e acabei o ano sem negativas’*”. E contrapõe o docente B, na pergunta 6 (Porque razão acha que os alunos do ensino básico estudam pouco ou até mesmo não estudam de todo?): “*Para piorar a questão, os alunos já perceberam que não é preciso estudar ou estar atento*

¹⁶⁰ Aspas no original.

¹⁶¹ Nas entrevistas que passei aos professores e de que já dei conta anteriormente (cf. p. 71) colaboraram comigo 10 docentes. De novo e sempre usei letras em substituição dos seus nomes. Para não estar sempre a referir de que é que eles são professores mas por uma questão de honestidade intelectual se o leitor quiser associar as respostas às disciplinas ensinadas por um dado docente deixo aqui a referência à disciplina que eles ministram: A – Biologia; B – Inglês; C – Biologia; D – Matemática; E – Português; F – Matemática; G – Português; H – Matemática; I – Físico-Química; J – Matemática.

nas aulas para ter avaliação positiva no final do período ou do ano letivo. Os “milagres” das reuniões de avaliação final são um facto e até na comunicação social há notícias de alunos que transitam de ano com 5 ou 8 negativas”. Responde outro, professor F, à mesma questão: “Quando os alunos veem que alguns colegas com cinco, seis, sete e até oito negativas transitam ano após ano. Quando os professores fazem planos e mais planos, teste de recuperação e repescagem e outros malabarismos, os alunos não sentem necessidade de estudar porque é muito fácil atingirem o nível três e mesmo nível quatro em muitas disciplinas”.

À pergunta 10. (Em seu entender, o que leva um professor a dar nota positiva ou a passar de ano um aluno que ele sabe efetivamente que não tem os conhecimentos/competências necessários de acordo com os conteúdos programáticos?) estas foram algumas das respostas que obtive: professor B – “Muitas vezes os professores são forçados pelas circunstâncias: retenções repetidas; alunos de baixa condição económica que precisam de ter diploma para poderem ajudar a família com o seu trabalho; e, hoje em dia, o prejuízo em termos de progressão na carreira que o professor pode ter se atribui muitas classificações negativas ou se “chumba” muitos alunos”. E acrescenta o professor D: “É-se olhado de soslaio!!! Até dele se fala – depreciativamente – no Conselho Pedagógico!!! Coitado do professor, até acaba por interiorizar que a culpa é dele!!!” mais o E: “É mais fácil dar positiva do que justificar (burocraticamente) as razões da reprovação que muitas vezes passa a aprovação pelo Conselho Pedagógico ou a DREN”. E ainda o F: “...é necessário os alunos passarem e a maioria dos professores suponho que nem se questionam e aderem. Eu acredito que a maioria dos professores está desmotivada, estão fartos de preencher papeladas a justificar a percentagem das negativas e portanto por uma questão de comodidade dão positivas. Conheço professores que não dão negativas por sistema. Foram vencidos pela papelada. Serão mais felizes? Pelo menos não têm problemas com o C. Executivo nem com os encarregados de educação,...”. Repare-se aqui no que nos dizem os autores de *À l'École*: «...o discurso dos professores é dominado pelo sofrimento, como se a experiência não pudesse ser dita nem controlada senão através de sentimentos de dificuldade e de fracasso. Os professores nunca falam entre si de momentos agradáveis e dos seus sucessos, sob pena de serem vistos como estando a gabar-se e tudo se passa como se a experiência de ensino só pudesse ser comunicada através do queixume» (Dubet & Martuccelli, 1996: 214).

Apesar de correr o risco de me tornar cansativo com tanta citação não resisto a deixar aqui o desabafo contínuo que foram as entrevistas a que os professores responderam.

Na questão 12 (Na sua prática docente a “inflação” das notas é uma realidade ou não? i. e., é comum que atribua aos seus alunos notas que são manifestamente superiores àquilo que eles fizeram durante o período / ano letivo?) quis saber se a inflação de notas é uma realidade. Vejam-se as respostas. Professor A: *“Sim é uma realidade”*. Contraria o C: *“Os professores não atribuem classificações superiores àquilo que os alunos fizeram. Isso será desonesto demais! O que se tem vindo a fazer é baixar a fasquia da exigência. Mas isto não tem acontecido por iniciativa dos professores”*. E contesta o D: *“Vejo muita “inflação” de notas, muitas incongruências na avaliação dos alunos e eu próprio tenho descido o nível de exigência...”*. Mais o E: *“Sim, atualmente as notas são muito inflacionadas. Várias razões estão na base deste facto: as notas dadas nos colégios, a entrada em determinados cursos da universidade, a pressão dos pais, entre outras”*. E de novo o F: *“As notas estão inflacionadas e muito. Dá-se um 18 com a facilidade que antigamente se dava um 14. (...) Com mais facilidade dou um 20 a um aluno que estuda e sabe bastante do que há uns anos dava 18. Porque sei que esse aluno com outro professor, que exige menos teria de certeza essa nota e outros piores a têm e penso também nos meninos do “Colégio” que compraram a nota. E sem querer estou a dar mais duas razões para inflacionar notas”*. Repare-se o que afirma o H: *“Sim tenho consciência que algumas vezes atribuo nível três (3) a alunos que em rigor não sabem o suficiente e também não atribuo nível um (1) tantas vezes quantas as que deveria, (...) O facto da minha disciplina ser sujeita a exame nacional acrescenta mais lucidez no momento da avaliação”*. E, por fim o J: *“Normalmente sim. No final do ano letivo e no ensino secundário a subida de um ou dois valores é um facto”*.

Na pergunta 13 (E isso porquê?) quis então conhecer as razões. E as afirmações contundentes continuam. Professor A: *“Devido à pressão das Escolas e do Ministério, por vezes, as notas são inflacionadas. Isto acontece em todos os graus de ensino”*; B: *“A pressão só agora está a começar...”*; C: *“A tutela, com as suas políticas, conduz exatamente a isso”*. D: *“Pressões, pressões, pressões...”*; H: *“Passou a estar tão banalizado que é frase comum dizer ‘é um trezico’ ou ‘é um quatro que não é quatro’ ou é ‘um três menos, menos, menos’ e por aí fora. Parece que todos ou quase todos de forma mais ou menos consciente somos impelidos a isso, também nós como os alunos desvalorizamos a avaliação porque percebemos que não é o verdadeiro rigor que é procurado”*¹⁶². De novo cotejo Dubet e Martuccelli e percebo que, cá, como em França, os problemas tinham e têm um denominador comum: «...

¹⁶² E as queixas e desabafos foram sendo desfiados ao longo (depois de todas reunidas para um primeiro tratamento) de um total de 21 páginas de texto em corpo 12 e espaçamento simples entre linhas.

como dar notas sem sobrevalorizar uns e sem desencorajar os outros? As discussões sobre as notas ilustram bem este tipo de debate na medida em que não se atribui apenas uma nota a um trabalho mas também a um indivíduo que é preciso não humilhar nem encerrar numa espiral de fracassos. “faz-se de conta que os tratamos como aos outros, que os consideramos como os outros. De facto, damos-lhes 5 quando sabemos que nem vale a pena corrigir o teste. É uma completa farsa.” Da mesma forma, será que vale a pena reprovar os alunos fracos correndo o risco de os enquistar pelas reprovações, ou será melhor estimulá-los deixando-os passar, correndo o risco de criar uma ilusão? “Que fazer com os alunos com dificuldades, passamos a vida a dizer-lhes que é preciso ir o mais longe possível. Eles acabam por acreditar que vão ser capazes e, de facto, não são. Eles acabam por nos detestar”. Nenhum destes debates tem fim, nenhum destes debates tem verdadeiras soluções, quando muito levam a decisões locais insatisfatórias¹⁶³» (Dubet & Martuccelli, 1996: 225).

Tentei perceber junto da investigação que se debruçou sobre as representações dos professores, o que dizem sobre o assunto que me pudesse ajudar a perceber o fenómeno. E novamente nos dizem François Dubet e Danilo Martuccelli, de forma conclusiva: «...os professores têm uma imagem relativamente precisa do nível das competências e dos conhecimentos que os alunos devem possuir e adquirir. Ora a escola básica de massas cria grandes disparidades. Nas escolas básicas mais desfavorecidas, alguns alunos não sabem ler nem escrever corretamente e os programas fixam um patamar de exigência elevado» (*idem, ibidem*: 224). Isto implica angústias, ansiedades e medos na classe docente. A linha que separa um bom professor de um professor que não seja considerado como competente é muito ténue. Impercetível mesmo, diria. Dubet e Martuccelli tentam, de acordo com a investigação que levaram a cabo, explicar a situação, sem que o que digam possa, no entanto, ser visto como um receituário: «Todas as turmas são diferentes e têm a sua “personalidade” que se vai alterando ao longo do ano, todos os alunos são, eles próprios diferentes e, apesar de isso ser difícil de aceitar, o professor é comandado por essas mudanças. Os alunos não estão enganados quando dizem que o bom professor é aquele que é capaz de os acompanhar nos seus movimentos, de mudar de tom, de romper com os ritmos impostos, de conciliar os inconciliáveis sendo ao mesmo tempo firme e aberto, gentil mas não familiar, justo e preocupado com cada aluno, ambicioso e atento às dificuldades» (*idem, ibidem*: 235).

¹⁶³ Aspas no original.

Penso que qualquer professor estará de acordo com isto. Nesta investigação, porém, a centralidade não se coloca a nível da disciplina mas da negociação das condições de trabalho para que haja um efetivo sucesso educativo. A realidade, porém, de tão diversa, ultrapassa de longe o discurso investigativo e escapa-se por entre os dedos, até dos mais perseverantes e resilientes.

1.6. De que precisa a escola?

De mais planos de recuperação ou de uma maior recuperação de planos?

Considerando as afirmações tão sistemáticas e gerais dos professores, avancei para a consulta e análise dos documentos que me pudessem esclarecer. Consultei todas as atas dos conselhos de turma e todas as pautas de avaliação dos alunos que acompanhei. Nos anos letivos de 2006/2007, 2007/2008 e 2008/2009, como referi no início, os alunos foram acompanhados desde o 7.º ao 9.º ano.

No ano 2006/2007, a Escola do ‘Bom Sucesso’ tinha, no 7.º ano de escolaridade, 171 alunos. Nas reuniões de conselho de turma de final de 1.º período, realizadas entre 18 e 19 de dezembro, foram propostos para planos de recuperação, nas 7 turmas da escola, 67 alunos correspondendo a 39,18% da população desse ano de escolaridade (para estes números estatísticos cf. anexos 1, pp. 226-227 e 4, p. 229¹⁶⁴, *infra*). No segundo trimestre, na altura das reuniões intercalares, foram propostos mais 21 alunos, ou seja, mais 12,8%. No final do ano tinham sido propostos para beneficiar de planos de recuperação 51,46% dos alunos do 7.º ano. Mais de metade dos alunos desse ano de escolaridade (cf. anexo 3, p. 228).

O anexo 1, pp. 226-227, remete para uma extensa elencação de todos os Planos de Recuperação (P.R.) desde o 7.º, passando pelo 8.º, até ao 9.º ano de escolaridade. O número de negativas aí referido é aquele que os alunos apresentavam quando foram elaborados os respetivos P.R. Há, nessa tabela, alunos que só tiveram P.R. no 7.º ano e que, portanto, não aparecem nem no 8.º nem no 9.º ano; há alunos que só têm P.R. no 8.º ano; há alunos que tiveram P.R. no 8.º e no 9.º ano; há alunos que só tiveram P.R. no 9.º

¹⁶⁴ Para ajudar e clarificar a leitura dos anexos 1, pp. 226-227 e 4, p. 229, importa que se diga que os nomes dos alunos foram substituídos por números. Não há referências às turmas com as suas verdadeiras designações. Para essa enumeração, escolhi, pura e simplesmente, as 7 últimas letras do alfabeto, de T a Z. No total dos 3 anos foram propostos para planos de recuperação 125 alunos diferentes. A referenciação desses alunos foi feita, como já disse, por números, de 1 a 125. A ordem é apenas a da primeira turma da escola desde o aluno número 1 e depois foram sendo referenciados de forma consecutiva, sem mais, até ao último aluno do 9.º ano a quem foi elaborado um plano de recuperação e a quem atribuí o número 125.

ano e há ainda e, sobretudo, para aquilo que principalmente aqui nos interessa, 40 alunos que tiveram P. R. no 7.º, no 8.º e no 9.º ano de escolaridade. Relativamente a esses casos de P.R. nos três anos, cf. anexo 4, p. 229.

Apresento, por razões que se prendem com a facilidade de leitura relativamente à progressão ou não dos alunos, turma a turma, os comentários que foram aparecendo nas atas das várias reuniões durante o primeiro, segundo e terceiro períodos. Procedo assim para o 7.º, para o 8.º e para o 9.º ano, de forma linear e sequencial.

No 7.º ano de escolaridade foram elaborados seis planos de recuperação (P.R.) para alunos da turma T. Os alunos que deles vieram a beneficiar – e a quem atribuí números fictícios – foram os n.º 1, 2, 3, 4, 5, 6. Nas reuniões intercalares foram ainda propostos os alunos número 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13. Na ata do 2.º trimestre pode ler-se o seguinte: “Os P.R. estão a surtir efeito...” (...) “*alunos que registam retenções repetidas em anos escolares anteriores e que, na avaliação intercalar do 2.º período, se encontravam com aproveitamento pouco satisfatório: 1, 2, 3, 4 e 5*”. No terceiro trimestre, a ata de conselho de turma regista que houve “*Alteração da nota de Arte dos Tecidos de 2 para 3 ao aluno n.º 2 [(3 negativas), o c.t. votou pela sua transição]. (...) Os P.R. elaborados traduziram-se em resultados positivos, exceção feita ao aluno n.º 20 que não transitou*” [7 negativas].

A turma U propôs, a 19 de dezembro, 5 discentes para recuperação tendo sido elaborados os respetivos planos. Os alunos em causa foram os número 14, 15, 16, 17, 18. No final do segundo trimestre disseram os professores: “*Reajustamento dos planos de recuperação para os alunos propostos no 1.º período; 14, 16, 17 e 18 correm o risco de sofrerem uma retenção repetida*”. No fim do ano letivo disse-se que se procedeu à “*Alteração de níveis em dois alunos (n.º 14 e 17) de 2 para 3, em Arte dos Tecidos e Ed. Tecnológica, respectivamente*” [18 não transitou]. Na ata de conselho de turma de final de ano letivo não há referência aos planos de recuperação. No entanto, e tendo em conta o que era dito no final do 2.º período e os resultados finais, conclui-se facilmente que eles surtiram efeito.

Quanto à turma V, percebeu-se que 10 alunos teriam vantagens em beneficiar de P.R. (foram eles os alunos número 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28. Na reunião intercalar de segundo trimestre foi ainda proposto um outro aluno: número 29. Na altura das reuniões de avaliação da Páscoa ficou exarado que: “*os P.R. elaborados ainda não surtiram o efeito desejado em todos os alunos, por isso continuarão a ser implementados*”. Em junho, o panorama era este: “*Alteração de níveis em dois alunos (n.º 19 e 21) de 2 para 3, em Arte dos Tecidos. (...) O C.T. [Conselho de Turma] decidiu pela transição da aluna n.º 21 (3 negativas)*” [Ficaram retidos os alunos n.º 22,

25, 26 e 28 (18 junho)]. O aluno n.º 22 é o aluno cuja ‘estória’ foi contada acima nas pp. 116 a 118. A 6 de julho, o C.T. votou: 3 votos a favor e 10 contra a transição do aluno n.º 22; em novembro de 2007, o C.T. votou: 6 votos a favor e 2 contra a transição do aluno n.º 22; a 26 novembro. (18:30h), reunião do c.t. com a presidente do C.E. [Conselho Executivo] e o presidente do C.P. [Conselho Pedagógico]; 26 novembro (19h) o C.T. decide pela não retenção do aluno n.º 22. Na ata do conselho da turma V não há referências aos resultados dos planos de recuperação, mas como tinham sido elaborados 10 planos e ficaram retidos 4 alunos percebe-se que eles surtiram efeito em 60% dos casos.

Turma W: a 18 de dezembro são elaborados 10 P.R. para os seguintes alunos: 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39. Em inícios de março elaboraram-se mais três: alunos número 40, 41, 42. Em março dizia-se que “O P.R. surtiu efeito nas alunas n.º 31 e 32. Encontram-se em possível situação de retenção repetida os alunos n.º 37, 35 e 39; em situação de possível tripla retenção, encontram-se os alunos n.º 33, 34 e 38”. No fim do ano era este o panorama: “O C.T. decidiu pela transição dos alunos n.º 30, 35, 37 e 38 (3 negativas). (...) dos 13 P.R. propostos para a turma, dez surtiram efeito.” Ficaram retidos os alunos 33, 34 e 39. (Retenção repetida).

Turma X: 1.º período: 10 P.R. para os alunos número 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52. 2.º período, mais cinco alunos: número 53, 54, 55, 56, 57. Na altura da Páscoa afirmava-se que: “por parte de alguns alunos, oito, houve uma ligeira melhoria... (...) alunos em risco de retenção repetida: 46, 47 e 52 (aluna com 8 negativas no final do 2.º período)”. 3.º trimestre: “Ficaram retidos os alunos 43 (5 negativas), 44 (5 negativas), 45 (7 negativas), 46 (7 negativas), 47 (5 negativas) e 52 (7 negativas) (...) dos 15 P.R. propostos para a turma, 9 surtiram efeito”.

Turma Y: O 1.º trimestre conclui-se com a elaboração de 9 P.R. (para os alunos n.º 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66). No segundo trimestre foram elaborados mais três P.R.: 67, 68, 69. Na Páscoa “os professores concluíram estar a surtir efeito [os P.R.], nomeadamente em relação aos alunos n.º 62, 64, 66 e aos três alunos acima referidos” [67, 68, 69]. 3.º período: “os P.R. propostos para a turma surtiram efeito, excepto para os dois alunos que não transitaram”. Ficaram retidos os alunos 63 (6 negativas) e 65 (6 negativas) (retenção repetida).

Turma Z: Mais de metade dos alunos são imediatamente propostos para beneficiar de P.R.: 17 alunos (número: 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86). Esta turma ainda propôs para Planos de Recuperação, em março de 2007, mais dois alunos: n.º 87 e 88. No final do 2.º período os docentes afirmavam que “os P.R. estão a surtir pouco efeito...

(...) *alunos que registam retenções repetidas em anos escolares anteriores e que, na avaliação intercalar do 2.º período, se encontravam com aproveitamento pouco satisfatório: 72, 74, 75, 76, 87, 79, 80, 83, 84 e 86*". No final do ano letivo ficou registado que "*os P.R. propostos para a turma, em geral, surtiram efeito, pois apenas oito dos 19 alunos submetidos a esses planos ficaram retidos*". Alteração, por votação do nível 2 para 3, a Língua Portuguesa, aos alunos n.º 71 (4 negativas) e 75 (3 negativas). O aluno n.º 75 transita de imediato e o C.T. vota a favor da transição do aluno n.º 71. Ficaram retidos os alunos 77 (5 negativas) e 86 (5 negativas) e o aluno n.º 81 (8 negativas). Ficaram ainda retidos os alunos 72 (6 negativas), 74 (9 negativas), 79 (5 negativas), 83 (5 negativas) e 84 (5 negativas) (retenção repetida).

Em conclusão e relativamente ao 7.º ano de escolaridade, dos 88 P. R., 67 surtiram efeito (73%), por oposição a 24 cujos alunos ficaram retidos (27%).

Passemos agora ao 8.º ano de escolaridade. A forma de proceder será a mesma que adotei para o 7.º ano e vou mostrando de que forma os planos se vão revelando ou não produtivos em termos de aquisição de conhecimentos que se traduzirão em avaliações positivas. Estamos agora no ano letivo 2007/2008. A Escola tem 154 alunos distribuídos por 7 turmas.

Nas reuniões de final de 1.º trimestre foi decidido elaborar P. R. para 64 alunos o que corresponde a 41,56% do número total de discentes desse ano de escolaridade. No 2.º período foi decidido elaborar mais 12 P.R. (10,39%), o que perfaz, de novo, mais de metade dos alunos do ano em estudo: 51,95%. Perceber-se-á que, destes 80 P.R. 76 surtirão efeito (95%) ficando retidos apenas 4 alunos (5%).

Vejamos, no entanto, com algum detalhe, como as coisas se passaram durante esse ano.

No primeiro trimestre, a turma T elaborou P.R. para 9 alunos (n.ºs. 1, 2, 3, 7, 8, 9, 11, 12, 13) e no segundo foram propostos mais 3 (n.ºs 89, 90, 91). No segundo período, nas reuniões intercalares de 6 de fevereiro, dizia-se que: "*os P.R. ainda não surtiram o efeito desejado...*". Na avaliação da Páscoa (17, 18 e 19 de março) afirmava-se que "*...por parte de alguns alunos, seis, houve uma ligeira melhoria, (...) fruto dos P.R...*". Encontravam-se em risco de retenção repetida os alunos n.º 3 (5 negativas) e 13 (3 negativas). No final do ano letivo os resultados apontaram para o seguinte cenário: "*...todos os P.R. surtiram efeito...*". O aluno n.º 3 tinha 4 negativas e o conselho de turma votou pela sua transição. Nenhum aluno ficou retido.

A Turma U elaborou um total de 7 P.R. (os alunos que deles beneficiaram foram os n.ºs 14, 15, 16, 92, 93, 94 e 95). Na interrupção do Carnaval

“foram redefinidos os P.R. para os alunos propostos no 1.º período”. E cerca de 1 mês e pouco depois referia-se que *“os P.R. têm surtido efeito, com exceção do aluno n.º 15...”*. Em junho, a evolução mostrou ser a que se segue: *“...todos os P.R. surtiram efeito...”* Verificou-se a alteração, por votação, de nível 2 para 3, ao aluno n.º 15, a Ciências Físico-Químicas (C.F.Q.). O aluno ficou com 2 negativas e transitou. Nenhum aluno ficou retido.

Para a turma V foram feitos 11 P.R., distribuídos da seguinte forma: 7 no final do 1.º período (alunos n.º 19, 23, 29, 96, 97, 98 e 99) e mais 4 no fim do 2.º (n.ºs 100, 101, 102 e 103). Por alturas de fevereiro, os professores eram de opinião que: *“...na maioria dos alunos, ainda não são visíveis notórias evoluções...”* A 18 de março afirmava-se, de novo, que *“os P.R. não estão a surtir o efeito desejado...”*. No fim do ano letivo, a ata mostra que *“...todos os P.R. surtiram efeito...”*. O c.t. votou a alteração de níveis em dois alunos (n.º 29 e 97) de 2 para 3, em C.F.Q. e Inglês, respetivamente. Os alunos ficaram com 2 negativas e transitaram. Nenhum aluno ficou retido.

Turma W: 1.º trimestre: 9 P.R. (n.ºs. 30, 31, 35, 36, 37, 38, 41, 42 e 104), 2.º período: 3 P.R. (para os discentes n.º 32, 40 e 105). Interrupção de fevereiro, dia 6: *“...os P.R. ainda não surtiram o efeito desejado...”*. Paragem da Páscoa, dia 17 de março: *“os P.R. estão a surtir algum efeito”*. Terceiro trimestre: *“...todos os P.R. surtiram efeito, com exceção do aluno n.º 104 que ficou retido com 8 negativas...”*. Alteração, por votação, de níveis a vários alunos (n.º 41, 35, 36 e 37) de 2 para 3, em História, C.F.Q. e Inglês, respetivamente. Os alunos ficaram com 2 negativas e transitaram. Um aluno não transitou.

A Turma X sentiu necessidade de 15 P.R. para alunos seus na altura da interrupção letiva do Natal. A saber, para os alunos n.ºs 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 106, 107, 108, 109, 110 e 111) e mais 1 aluno (n.º 112) por altura da Páscoa. Durante o segundo trimestre (6 de fevereiro) começou por se perceber que *“...ainda não é possível verificar se as estratégias implementadas estão a surtir efeito...”*. 43 dias depois afirmava-se que *“os P.R. resultaram parcialmente”*. Encontravam-se em risco de retenção repetida, os alunos n.º 107, 109, 110 e 111. Em junho, a ata mostra que relativamente ao aluno n.º 5, o c.t. decidiu pela sua progressão. Alunos n.ºs 55 (7 negativas), 50 (5 negativas) e 111 (5 negativas), o c.t. decidiu pela sua não progressão. Em 10 de julho, o Conselho Pedagógico, relativamente à avaliação extraordinária, deliberou a transição do aluno n.º 111. Dois alunos ficaram retidos.

A turma Y propôs 10 discentes para recuperação no 1.º período (n.ºs 59, 60, 62, 64, 66, 68, 69, 113, 114 e 115) e ainda 3 no final do 2.º período (n.ºs 58, 67 e 116). Na reunião intercalar de 6 de fevereiro registou-se que *“...na*

maioria dos alunos, ainda não são visíveis notórias evoluções...". Reunião de final do 2.º trimestre: "*Nos treze alunos com P.R., já são visíveis algumas melhorias*". Estavam em risco de retenção repetida, os alunos n.º 60, 66, 64 e 115. Reunião de 3.º período: "*Dos 13 P.R. apenas um não surtiu efeito, o do aluno n.º 59*". O aluno n.º 59 (5 negativas) não transitou. Um aluno ficou retido.

Finalmente, a turma Z elaborou P.R. para 9 alunos. 7 no final do 1.º trimestre (n.ºs 71, 75, 78, 82, 87, 117 e 118) mais 2 (n.ºs 22 e 119), pela interrupção da Páscoa. Em fevereiro, o conselho de turma entendia que "*...os P.R. estão a surtir efeito...*". No entanto, o aluno n.º 71 tinha 5 níveis negativos. 41 dias depois os professores mantinham a sua opinião e reafirmavam que "*os P.R. estão a surtir efeito...*". Em risco de retenção repetida estavam, porém, os alunos n.º 87 (4 negativas), 117 (4 negativas), 118 (3 negativas) e 22 (7 negativas). E em junho: "*...os P.R. surtiram efeito...*". Procedeu-se à alteração, por votação, do nível 2 para 3, aluno n.º 22, em Ed. Tecnológica. O aluno ficou com 2 negativas e transitou. Nenhum aluno ficou retido.

Em conclusão, e relativamente ao 8.º ano de escolaridade, de 80 planos de recuperação verificou-se que 95% deles resultaram. Ficaram retidos 4 alunos (cf. anexo 3, p. 228).

Finalmente, analisemos o ano letivo 2008/2009. A população estudantil baixou em 5 alunos (o que representa um decréscimo de 3,25%). Havia, então, apenas 6 turmas. Isso implicava mais alunos por turma (cerca de 25 alunos por turma, em média). Houve alteração da distribuição dos alunos pelas turmas relativamente ao ano transato. Isso deveu-se, naturalmente, ao facto de uma turma ter desaparecido e também à opção no 9.º ano entre Arte dos Tecidos, Educação Tecnológica e Educação Visual. Estava-se em ano terminal de Ciclo e em ano de Exame Nacional a Língua Portuguesa e Matemática.

Relativamente ao 9.º ano de escolaridade apresento os elementos que remetem para a evolução do ano letivo no tocante aos planos de recuperação de uma forma algo diferente. Começo por dar conta do sucedido no primeiro e no segundo período em todas as turmas e deixo para depois a apresentação dos elementos relativos ao terceiro trimestre, ao final do ano letivo e ao final do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Neste ano foram propostos para planos de recuperação um total de 73 alunos equivalendo a 49% da população estudantil do 9.º ano da escola (cf. anexo 3, p. 228).

No final do 1.º trimestre desse ano, entre 19 e 23 de dezembro, realizaram-se as reuniões de avaliação. Na turma T os membros do conselho de turma entenderam por bem elaborar planos de recuperação para 14 alunos (58,33% dos alunos da turma), a saber, os n.ºs. 2, 6, 7, 8, 9, 11, 53, 56, 91,

106, 107, 109, 110 e 120. Durante o ano letivo não se julgou necessário propor mais nenhum aluno para esses planos de recuperação. Na reunião de fevereiro foi dito que: “...até ao momento, nenhum P.R. surtiu efeito na melhoria dos resultados escolares destes alunos...”. Em março dizia-se que: “...embora a maior parte dos catorze alunos sujeitos a P.R. tenha registado alguma progressão...”, estariam em risco de retenção repetida os alunos n.º 53, 106, 107, 91, 109 e 110.

Na turma U os docentes acharam que seria benéfico se os alunos n.º 14, 15, 16, 94, 95 e 121 (6 alunos) tivessem esse plano de recuperação. Na altura da Páscoa mais 1 aluno virá juntar-se a estes, num total de 29,17% dos alunos da turma. Na interrupção do Carnaval, procedeu-se a alguns reajustamentos dos P.R. e foi feita uma nova proposta, para o aluno n.º 93, então com 5 negativas. No final do 2.º período havia a notar que se verificou: “...uma melhoria global da turma. Para isto contribuiu a implementação dos P.R. ...”. Ainda assim, foram considerados como estando em risco de retenção repetida os alunos n.º 14, 121, 94 e 17.

Turma V. Foram propostos 11 discentes para beneficiar de P.R. Foram eles os n.ºs 1, 3, 19, 23, 62, 96, 97, 98, 99, 101 e 103 (isto equivalia a 55% da turma). Na reunião de final do 2.º período apenas se afirmava que os P.R., estavam, na maioria dos casos, a surtir efeito.

O conselho da turma W decidiu criar 7 P.R. no 1.º trimestre. Durante o restante ano letivo nenhum outro aluno foi percecionado como podendo vir a tirar proveito de tal tipo de planos. Foram eles os alunos n.º 30, 36, 37, 38, 41, 42 e 75 (26,92%). Na reunião de 25 de fevereiro, foram avaliados os P.R. já implementados e concluiu-se que o panorama era como segue: aluno n.º 30 – 3 negativas; n.º 75 – 6 negativas; n.º 41 – 6 negativas; n.º 36 – 4 negativas; n.º 37 – 7 negativas; n.º 38 – 3 negativas e n.º 42 – 8 negativas. No final do 2.º período os docentes não fazem qualquer referência aos Planos de Recuperação suscetível de ficar referida em ata.

A turma X propôs 12 alunos para plano de recuperação no final do primeiro trimestre (n.ºs. 13, 22, 29, 35, 49, 51, 54, 89, 102, 108, 117 e 122). No segundo período virão a ser propostos mais três de que falarei oportunamente. Foram propostos 55,5% dos alunos desta turma para P.R. Em fevereiro afirmava-se que: “...até ao momento, os P.R. parecem não estar a surtir efeito em nenhum dos alunos...”. São propostos para recuperação mais três alunos: n.º 90; n.º 123 e n.º 57. Em março deixou-se exarado que os P.R. não estavam a surtir efeito nos alunos n.º: 29, 90, 22, 122, 89, 49, 35, 13 e 117. Encontravam-se em risco de retenção repetida os alunos n.º 22, 122, 35, 13 e 117.

A turma que mais alunos propôs para P.R. foi a Y. 15, no final do primeiro trimestre e 4 no final do segundo. Na altura do Natal foram propostos os alunos n.º 48, 60, 64, 66, 71, 78, 80, 82, 87, 113, 114, 115, 118, 124 e 125. Em fevereiro, o conselho de turma foi de opinião que “... *até ao momento, os P.R. têm surtido algum efeito em alguns alunos...*”. Aproveitou-se o momento para se proporem para P.R. mais 4 alunos: n.ºs 119, 67, 48 e 68. Nesta altura, a turma tinha em planos de recuperação 19 alunos, que representavam 67,86% do total de discentes. Em março reafirmava-se que os P.R. surtiram algum efeito em alguns alunos. Estavam, no entanto, em risco de retenção repetida os discentes n.º 125, 87, 66, 64, 118, 80 e 115.

Finalmente, neste já longo e algo fastidioso rol de números e percentagens da evolução dos alunos da Escola do ‘Bom Sucesso’ que foram sendo perçecionados como tendo dificuldades acrescidas e, logo, necessitando de maior apoio, proponho dar conta de como se passaram as coisas no último trimestre do ano letivo e do Ciclo. Tentarei ser o mais sucinto possível, até porque os números falam por si.

Na turma T, os P.R. surtiram efeito, com exceção do n.º 109 que não foi admitido a exame com 5 negativas. Os restantes alunos foram admitidos a exame e acabaram por ficar aprovados;

No conselho de avaliação de final de ano da turma U, verificou-se a alteração, por votação, do nível 2 para 3, no caso dos alunos n.º 14, nas disciplinas de Língua Portuguesa, C.F.Q. e Ciências Naturais; n.º 121, na disciplina de Inglês e n.º 94, nas disciplinas de Francês e C.F.Q. Nenhum aluno ficou retido.

Na turma V os P.R. acabaram por surtir efeito, uma vez que todos os alunos foram admitidos a exame. Procedeu-se à alteração do nível 2 para 3, no caso dos alunos n.º 3, na disciplina de Francês; n.º 99, na disciplina de L. Portuguesa. Após os exames, o aluno n.º 99 não ficou aprovado.

Quanto à turma W os resultados apontaram para evidências que levaram a concluir que os P.R. surtiram efeito, uma vez que todos os alunos foram admitidos a exame e ficaram aprovados. Fez-se a alteração do nível 2 para 3, no caso dos alunos n.º 36, na disciplina de L. Portuguesa e n.º 37, na disciplina de História.

A turma X acaba por ser aquela que piores resultados apresenta mas onde, apesar de tudo, o conselho conclui que os P.R. surtiram efeito com exceção dos quatro alunos que não foram admitidos a exame. Verificou-se a alteração do nível 2 para 3 no caso dos alunos n.º 29, na disciplina de Francês; n.º 35, na disciplina de C. Naturais e n.º 122, nas disciplinas de

História e Francês. Ficaram retidos os alunos n.º 22, 13, 117 e 108. Todos os admitidos a exame ficaram aprovados.

Por fim, os professores da turma Y, que era aquela que mais alunos propusera para plano de recuperação, concluíram que os P.R., em geral, surtiram efeito, uma vez que todos os alunos foram admitidos a exame. Para que tal acontecesse, para além dos resultados positivos dos planos definidos, procedeu-se à alteração do nível 2 para 3, no caso dos alunos n.ºs 71, 113, 66, 118 e 115, na disciplina de L. Portuguesa. Após os exames não ficaram aprovados os alunos n.ºs 125 e 118.

Dos 73 planos de recuperação elaborados no 9.º ano de escolaridade da Escola do ‘Bom Sucesso’ surtiram efeito, de acordo com as atas dos conselhos de turma, 65, equivalendo a uma taxa de sucesso de 89%. Ficaram retidos 8 alunos (cf. anexo 3, p. 228).

Apresento agora alguns dados sobre os exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática¹⁶⁵.

Com os elementos de que dispunha elaborei os dois gráficos que comparam as classificações internas da Escola com os resultados que os alunos conseguiram em exame. Fi-lo para Língua Portuguesa (cf. figura 21, p. 206) e para Matemática (cf. figura 22, p. 207).

Começamos pela análise dos resultados a Língua Portuguesa. Repare-se que, em termos de classificação interna, não foram atribuídos níveis 1. No exame, um aluno teve nível 1. Foram atribuídos 14 níveis 2 (9,7%). Em exame esse número subiu para 47 (33,1%), ou seja, 23,4 pontos percentuais de diferença. Do lado das notas positivas a tendência inverte-se completamente. Foram atribuídos 92 níveis 3 em sede de Classificação Interna Final (63,9%). Em exame esse número baixou para 66 (46,5%) marcando uma clivagem de 17,4 pontos percentuais. Os níveis 4 atribuídos pela escola foram 28 (19,4%). Em exame foram conseguidos 25 (17,6%) (menos 1,8%). Quanto ao nível máximo, a escola atribuiu 10 (6,9%) níveis 5. O exame mostrou que só 5 alunos atingiram esse patamar (2,1%) (menos 4,8%).

¹⁶⁵ Sobre esses resultados muito haveria a dizer. Não houve tempo e, em boa verdade, não me foram fornecidos elementos em sede de Agrupamento de Exames que me permitissem analisar empiricamente a construção de um determinado tipo de sucesso que também, acredito, vem sendo implementado a esse nível e que passa quer pelo tipo de exames construídos, quer, sobretudo, pelos critérios de correção que, para além do mais se vão alterando com o passar dos dias à medida que vão sendo corrigidos os exames. Quem já corrigiu exames de 9.º ano como eu tenho feito quase sempre desde 2004/2005 sabe bem do que falo. Reafirmo, porém, as minhas tentativas de que me fossem fornecidos os critérios de correção com as alterações que o GAVE vai emanando para que a isso pudesse fazer referência, ainda que breve e sumária. Debalde o tentei. Esbarrei sempre em intransponíveis muros de silêncio e de dificuldades, comprometidos e cúmplices, que me levaram a desistir.

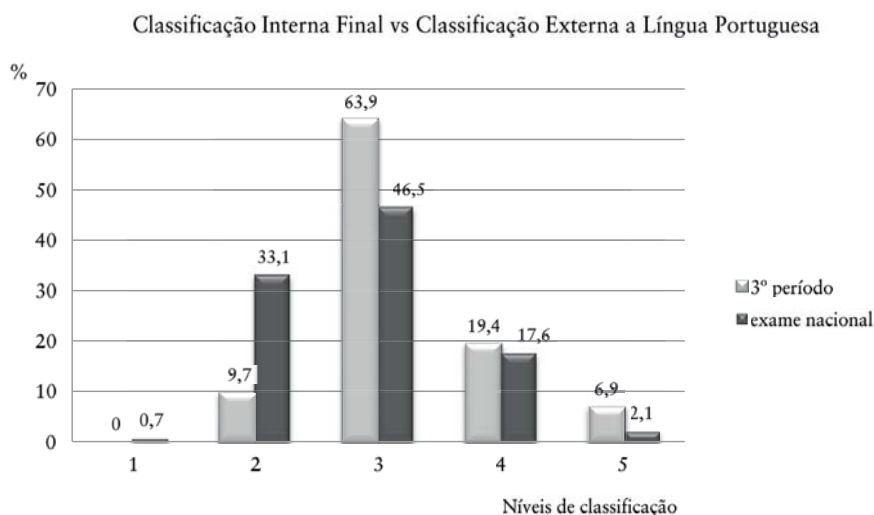


Figura 21

Fonte: pautas da classificação final 9.º ano ESBS

Passemos à interpretação dos dados do Exame Nacional de Matemática. A escola atribuiu um nível 1 (0,7%). Em exame houve 6 níveis 1, que correspondem a 4,2%. Verifica-se uma diferença de 3,5%. Foram atribuídos 47 níveis 2 (32,6%). Em exame houve 45 níveis 2 (31,5%), sendo a diferença (1,1%) irrelevante. Houve 31 níveis 4 (21,5%) em sede de escola. Em exame houve 37 (25,9%). Este é um resultado francamente positivo. Em exame os alunos conseguiram mais 4,4 pontos percentuais do que tinham conseguido a nível interno. Já no respeitante aos níveis 5, a escola atribuiu 12 (8,3%) e em exame só 5 alunos (7%) atingiram esse nível. Houve uma diminuição de 1,3%.

Parece-me poder concluir que os resultados da classificação interna final à disciplina de Matemática se aproximam mais dos resultados conseguidos em exame do que o que se passou com a disciplina de Língua Portuguesa. Cotejemos estas conclusões com outros estudos já realizados e atentemos no que disse, em 2008, Domingos Fernandes a este propósito: «De facto, verificou-se que, tal como acontece no ensino secundário, as classificações obtidas pelos alunos nos exames foram, na grande maioria dos casos, inferiores às classificações internas atribuídas pelos professores. Por exemplo, dos alunos que se apresentaram a exame com uma classificação interna de *três*, apenas cerca de 20% manteve essa classificação no exame, enquanto que mais de 3/4 viram a sua classificação baixar para *um* ou para *dois*¹⁶⁶» (Fernandes, 2008: 287).

¹⁶⁶ Itálico no original.

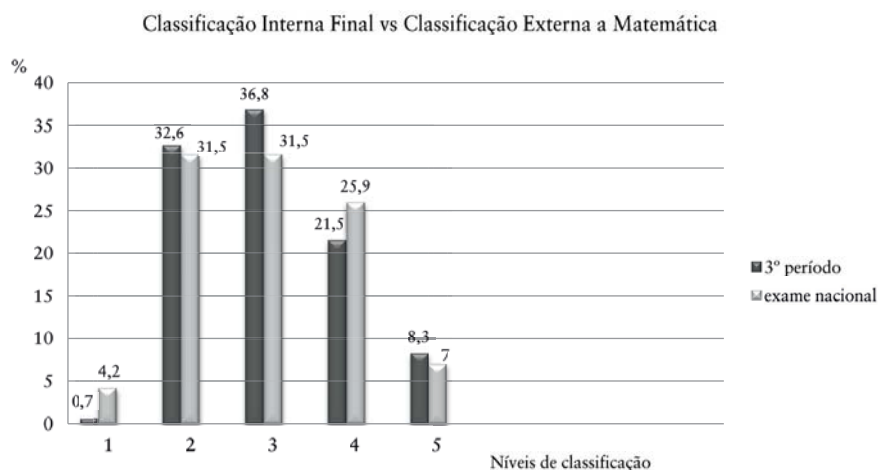


Figura 22
Fonte: pautas da classificação final 9.º ano ESBS

Tendo feito o seguimento exaustivo destes alunos desde o 7.º ano de escolaridade até ao 9.º ano pude ir percebendo as alterações verificadas. Foram 3 anos, um total de 444 alunos analisados ao longo desse tempo todo, 20 turmas diferentes, dezenas de pautas de avaliação, centenas de notas de todos esses discentes em 3 trimestres por ano, ao longo dos 3 anos, dezenas de atas de conselhos de turma. Para além de todos os números deixados acima e da leitura, que imagino fastidiosa e cansativa, organizei dois quadros que mostram relativamente aos planos de recuperação a evolução de todos os alunos durante o período em estudo. Um deles, extenso, dá conta de todos os alunos e aparece nas pp. 226-227, como anexo 1. Do outro quadro é dada conta na p. 229, anexo 4. Refere 40 alunos que tiveram planos de recuperação no 7.º ano, no 8.º ano e no 9.º ano. Em cada um dos trimestres dou conta do número de negativas que os conselhos de turma iam propondo e que apareciam nas pautas. Aí, de uma forma linear, é possível perceber que percurso foi o desses alunos ao longo de três anos letivos passados na escola. Os números falam por si. Dispensam mais comentários para além daqueles que fui tecendo desde a primeira página deste texto. No entanto, os casos que me pareceram talvez mais relevantes dos pontos que queria confirmar, a relembrar, a construção de um sucesso escolar que não é sinónimo de um concomitante sucesso educativo, foram assinalados com um círculo. Não posso, porém, reduzir a explicitação e a sustentação dos pressupostos da minha tese, reafirmo-o, nem a estes 17 casos, nem a este quadro (anexo 4,

p. 229). Creio que isso foi sendo documentado, avonde, nos vários capítulos que precedem esta afirmação. O que aqui lemos não é algo de isolado senão o culminar de todo um processo de âmbito macrossociológico, de repercussões mesossociológicas e de culminância microssociológica. Passei por todos esses níveis. Este estudo não é exaustivo. Não podia ser. As contingências temporais isso impediam. Disse, desde o primeiro momento, que este não era um texto sobre o insucesso escolar. Pergunto-me também: será que não é? Quis uma investigação e um texto que revelasse um outro olhar, um outro ponto de vista de um mesmo fenómeno. Resta-me a noção de que fica desbravado caminho para mais extensas investigações. Resta-me a utopia de um caminhar na direção de uma escola mais cultural e menos produtivista, de uma *Paideia* (de uma Educação) que oponha o Ser Humano à *apaideusia* (à privação da formação) na qual vem estando encurralado.

Conclusão

Liberdade primeiro e com ela economia resolvida, pelo menos resolvida no projecto, pois que virá tempo, e muito, de permeio entre o plano e o seu resultado; mas tenha-se logo de princípio a ideia de que tem o povo absoluta competência para comer; há muito quem pregue que é preciso primeiro educar o povo, para que depois coma, dando como resultado que têm sido os cemitérios o único real descanso de muitos da nação; coma, e depois se eduque;...

(Agostinho da Silva. *Educação de Portugal*, p. 112)

Vemo-nos chegados ao cabo de um longo processo de procura, de tentativa de desvendamento de uma dada realidade.

Concluo que nem tudo vai bem na escola que temos. De todo o modo, importa deixar como ideia final que nem tudo vai tão mal, apesar do que se tem querido sistemática e historicamente afirmar. A crise da escola talvez seja a própria razão da sua vitalidade. É possível que a escola sempre tenha estado em crise e é bem provável que ela continue em crise, sempre, ou pelo menos, enquanto a razão da sua existência forem raparigas e rapazes, crianças, jovens, adultos.

Há, porém, aspetos que importa enumerar neste lavar de cestos que ainda é tão vindima quanto o foi até aqui. A melhoria da escola passa, *mutatis mutandis*, pela melhoria social e económica do país. Tal como referido na epígrafe, Agostinho da Silva afirmava, noutra ocasião, que “cultura é comer direito, vestir decente e habitar seguro”. Estas palavras fazem lembrar outras, conotadas ideologicamente, gastas de tanto terem sido cantadas, mas que continuam, *hélas*, atuais. Só haverá escola a sério quando houver «...o pão / habitação / saúde, educação...¹⁶⁷». Querer melhor escola sem que haja melhor país é, no mínimo, falacioso. O processo continuará a ser lento e demorado mas, quando olhamos a situação que se vivia em Portugal, em 1974, e a que se vive agora, percebe-se que, não obstante todos os problemas que há e haverá, o estado da «Coisa do povo», da *Res publica* no tocante à educação é incontornavelmente melhor.

No entanto, não vale a pena tentar tapar o sol com a peneira do sucesso escolar se este não estiver alicerçado num real sucesso educativo. Como era afirmado, em 1986, nos Documentos Preparatórios da CRSE, «Não vale a pena iludirmo-nos com o desejo de mudar a realidade. Mudar a realidade é, não obstante, possível. É, além disso, um dever de todos nós, no que respeita à educação que temos. O sucesso educativo tem que ser um programa de

¹⁶⁷ Estes versos foram tirados da canção “Liberdade”, de Sérgio Godinho. É a primeira faixa do álbum “À queima-roupa”, lançado em 1974.

acção a executar com lucidez, vontade e energia inesgotáveis» (CRSE, 1987: 161).

Para que a educação mude têm também que mudar as condições de trabalho. Não falo apenas de escolas devidamente apetrechadas com salas onde seja acolhedor trabalhar. Em 1996, Teixeira Lopes publica o seu *Tristes Escolas* e, para além do título soturno e deprimente, caracteriza os «espaços escolares como distantes, afectivamente repulsivos, degradados, constrangedores e desmerecedores de qualquer investimento transformador» (Lopes, 1996: 176). Dezassete anos depois, muitas das escolas que eram assim pintadas em meados da década de noventa do século passado, continuam a merecer a mesma adjetivação.

Mas não é aí que quero pôr a tónica. Não que não valesse a pena. As condições de que falo passam por um currículo realista, humanamente possível para adolescentes e jovens de todas as classes sociais, que permita a apropriação do conhecimento por todos e não do tipo «pronto-a-vestir de tamanho único» (Formosinho, 1987: 41), «independente das características dos alunos (...), independente da aprendizagem real¹⁶⁸» (*idem, ibidem*: 43-44). As condições de que falo passam por uma carga horária ajustada a adolescentes que têm uma vida (e a querem e devem viver) e não autómatos que circulem casa-escola, escola-casa. Por fim, essas condições têm directamente a ver com programas exequíveis, programas que seja possível ministrar num ano letivo, com algum aproveitamento por parte dos alunos. Não são real e devidamente tidos em conta ritmos nem níveis de desenvolvimento apesar de a Escola ser chamada a unir em si, e paradoxalmente, o rigor da transmissão de conhecimentos pré-definidos e a necessidade da inclusão de crianças e jovens oriundos das mais diversas proveniências sociais e económicas com vista ao «pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia» (Delors, 2003: 135).

Não faz sentido pedir aos professores que façam uma avaliação de cunho formativo se grande parte não sabe sequer o que isso é. Não esqueçamos que uma ainda grande parte dos docentes portugueses saíram de universidades sem estágio integrado, sem preparação de ordem pedagógica para o ensino, tendo realizado estágio em exercício, com acompanhamento de um docente do ensino superior como orientador de estágio, na melhor das hipóteses, ou pela Universidade Aberta, sem qualquer apoio pedagógico, limitando o está-

¹⁶⁸ João Formosinho, no mesmo texto, continua afirmando que «o currículo uniforme baseia-se numa abstracção – “o aluno médio” que aprende a um “ritmo normal” ensinado por um “professor médio” numa escola medianamente equipada. Tal aluno, tal ritmo de aprendizagem, tal professor e tal escola só existem nas estatísticas e na mente dos “iluministas” que conceberam o currículo» (Formosinho, 1987: 44). (Negrito e aspas no original).

gio a uns exames de demonstração de que os manuais aconselhados tinham sido lidos, como aconteceu em meados dos anos noventa do século XX. O que os professores queriam era despachar o estágio tão rápido quanto possível passando por ele como ‘cão por vinha vindimada’. Era, parece-me, o ‘ar dos tempos’. A prometida formação de professores em termos de avaliação não existe, de facto. A que há, se alguma vai havendo, peca por escassa e, por vezes, de qualidade duvidosa. E para além do reforço de uma formação ministrada por especialistas da área das Ciências da Educação é preciso que seja dado tempo aos professores para que a façam. Obrigá-los a fazer formação fulcral para a evolução da qualidade da Educação, depois de um dia de trabalho, entre as 18h e as 23h ou mais, é, apenas, demagógico e irresponsável.

Vivem-se ainda tempos em que a escola não é percecionada com a devida centralidade na vida das crianças e dos jovens. Este panorama vai-se alterando, mas ainda estamos longe de níveis que possam ser considerados de qualidade. Há ainda muitas crianças que vão à escola porque têm que ir. De outra forma nunca lá entrariam. E como entram assim saem. Sem que elas tenham dito ou transmitido qualquer saber. Esta mudança a haver será geracional. Há a tendência para se procurarem exemplos a seguir em países do Norte e do Leste da Europa e esquece-se que por trás do que aí acontece há tradições de escolaridade (a que o fenómeno religioso e cultural do protestantismo não é alheio) com séculos de história por oposição a um Portugal que historicamente tem vivido na “(semi)periferia europeia”, voltado para o mundo, é certo, e, paradoxalmente, de costas voltadas para ele. As tentativas de, nesse mundo, se padronizar a Educação (não obstante as diferenças culturais e até civilizacionais), através de uma imagem administrativo-burocrática, tendo vindo a ser criados mecanismos de colagem a essas manifestações de uniformização, por imitação, de experiências de sucesso noutros países, têm transformado Portugal num imenso tubo de ensaio de conteúdo explosivo. Stephen Stoer e Helena Costa Araújo diziam que «o *ethos* da escola tem que ser modificado, ou pelo menos enriquecido» (Stoer & Araújo, 2000: 148). Atrevo-me, parafraseando os autores, a afirmar que, antes disso, ou com isso, há que modificar o *ethos* do país, ou, pelo menos, enriquecê-lo.

Essa modificação será lenta ou não será. O que se está a tentar fazer, contranatura, é querer ‘meter o Rossio na Betesga’. As pressões de uma hierarquia de «tradição centralista que sempre conferiu a cada escola o carácter de extensão do centro ou de “serviço local”, periférico, subordinado e heterogovernado¹⁶⁹» (Lima, 2007a: 27) não só não abrandam como, de formas mais ou menos subtis (geralmente menos, digo eu), forçam a criação

¹⁶⁹ Aspas no original.

de um sucesso que, de artificial, nada acrescenta, para além de um cada vez mais kafkiano universo burocrático, nas teias do qual os professores se enredam e se perdem, apenas comprometendo o futuro da educação e do país. A este propósito, as opiniões são demasiadamente consensuais e provenientes de todos os setores e quadrantes para que sejam consideradas despidiendas porque emanadas por não especialistas¹⁷⁰. Atualmente, não é por modismo que a ausência de qualidade em educação é equacionada. É a investigação académica a primeira a denunciá-lo. Licínio Lima, quando chamado à Comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República para audição parlamentar, em 2008, denuncia, sem reboços, «que os docentes se encontram exangues perante a actividade pretensamente demiúrgica dos sucessivos ministros, acreditando que a realidade sócio-educativa pode mudar a golpes legislativos mais ou menos brilhantes» (Lima, 2008b: 3).

Não obstante o tom em que comecei estas considerações finais, os tempos que se vivem são dos mais conturbados em termos de Educação que já em alguma época foram vividos. Os desafios são demasiado complexos para que se pretenda incluir ainda uma outra valência nas que já fazem parte do que se pede à educação. Falo da obrigação de qualificar profissionalmente para um mundo do trabalho, onde esse elemento é manifesta e crescentemente escasso. Com Stoer afirmo que «a escola deveria ser o lugar onde professores e alunos conjuntamente tentam compreender como a sua sociedade age sobre ela própria através do conhecimento» (Stoer, 2008: 109). A escola em Portugal não o tem conseguido fazer mas passa crescentemente a noção – por via administrativa – de que o vem fazendo. Transformada em empresa, a escola vende uma mercadoria a que uns chamam educação e outros simplesmente instrução. Estabelece-se, de forma crescente, uma relação comercial e jurídica que envolve, como em qualquer negócio, duas partes, um vendedor (que é a escola) e um comprador, um cliente (que é, diretamente, o aluno e, de forma entreposta, a família desse aluno). No meio há um “bem”¹⁷¹. Intangível mas

¹⁷⁰ Em 2004, António Magalhães e Stephen Stoer afirmavam, no jornal “A Página da Educação”, que «é com verdadeiro espanto que assistimos nos diferentes meios de comunicação social à presença de “especialistas” em educação como jornalistas, economistas, gestores, corretores, empresários, etc. Aí aproveitam para expender as suas visões e opiniões acerca dos desafios, dos significados, das prioridades que se colocam à educação. O nosso espanto não é relativo ao facto de eles/elas terem opiniões e visões, o que nos espanta é a total ausência daqueles que mais tempo, esforço e massa cinzenta investem na tentativa de compreender os fenómenos educativos e escolares» (Magalhães & Stoer, 2004: 7).

¹⁷¹ A utilização do conceito de “bem” assume aqui (bem como na p. 135) a sua natureza económica, tal como é definida na Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura: «todos os objectos susceptíveis de *utilização* mediante certo custo. (...) introduzindo na definição o conceito de custo, circunscreve-se a noção de bens, quer em razão da *quantidade*, quer em razão do modo como se apresentam na natureza». Interessa, justamente, deixar claro não serem considerados bens «os objectos úteis cuja utilização não conhece (...) dificuldades de obtenção (os que resultam quer

que se quer forçosamente que tenha características de uma mercadoria tangível, palpável, observável e facilmente mensurável em termos de qualidade. Cada vez mais se percebe a constituição de departamentos de qualidade para as escolas à imagem dos que existem nas fábricas. Vem-se tratando, crescentemente, de um negócio, dizia-o. E esse negócio, defino-o agora, recorrendo ao Direito, como uma *Venda de bens futuros*. Este tipo de negócios, previstos por lei, tem características especiais, particulares. O bem à venda ainda não existe na hora em que o negócio é fechado. Só no futuro se percebe se deu frutos ou não. Outra das particularidades deste tipo de *prestação de coisa futura* (cf. Código Civil (C.C.), art.º n.º 399.º) é que o bem a que aqui me refiro, a educação, implica a negociação, sempre, com um carácter aleatório, pois nunca se pode garantir *a priori* o seu sucesso. Vejam-se, a propósito, as condições previstas por lei para que o negócio seja considerado válido: «na venda de bens futuros, de frutos pendentes ou de partes componentes ou integrantes de uma coisa, o vendedor fica obrigado a exercer as diligências necessárias para que o comprador adquira os bens vendidos, segundo o que for estipulado ou resultar das circunstâncias do contrato» (C.C., art.º 880.º, n.º 1). Mas, e este “mas” é fulcral na ideia que tento desenvolver, o n.º 2 do mesmo artigo explicita que «se as partes atribuírem ao contrato um carácter aleatório, é devido o preço, ainda que a transmissão dos bens não chegue a verificar-se». Aqui não é necessário atribuir-se-lhe esse carácter. Ele existe *per se*. Pode ser vendida uma miragem. Em 1986 Stephen Stoer afirmava que «as escolas dão diplomas e não qualificações. Argumentar que deveriam dar tais qualificações é não só ingénuo como discriminatório» (Stoer, 2008: 110). Apesar de ingénuo e discriminatório a verdade é que o negócio vai de vento em popa. Há cada vez mais clientes/compradores. É o negócio perfeito.

Em suma, este estudo pretendeu perceber o que se vem passando na escola. A Escola porque pugno é, quiçá, uma escola de utopia. Uma Escola que intente formar e educar na multiplicidade e no desenvolvimento e na busca de um Homem mais Solidário, mais Justo, mais Democrático, mais Educado, mais Livre. Não é de uma transação comercial que aqui se trata. O objetivo não é original, não é novo sequer. Desde tempos imemoráveis que o tentam atingir. Buscaram-no os gregos clássicos. Tentaram-no os Iluministas. Tem sido sempre, e por todos, tentado alcançar. Assume-se uma verdadeira Demanda. Debalde. Resta-nos porfiar e continuar a aventura.

da distância quer de obstáculos, sejam estes de que ordem forem: política, social, psicológica, física, química, biológica, geológica...) (Galhardo, s/d: 1086-1087). A forma como considero a educação fora deste contexto é a de um “direito” e de um “dever”, tal como a Constituição da República Portuguesa a plasmou na Parte I, Título II – Direitos, liberdades e garantias, art.º 43º e também no Capítulo III – Direitos e deveres culturais, art.ºs 73º e 74º.

Bibliografia

- ABRANTES, P. (2003). *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- ABREU, M. V. (2002). Contributo para a construção da qualidade na escola. In *Qualidade e avaliação da educação* (pp. 199-213). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- AFONSO, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional – Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- AFONSO, A. J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas – elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, 37-48.
- AFONSO, A. J. (2009a). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- AFONSO, A. J. (2009b). Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70. [Em linha] [Acedido em 02 de agosto de 2009, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20AAFONSO.pdf>].
- ALMEIDA, J. F., & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- ALMEIDA, J. F., & Pinto, J. M. (2005). Da teoria à investigação empírica, problemas metodológicos gerais. In A. Santos Silva, & J. Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- ALVES, N. (1998). Escola e trabalho: Atitudes, projectos e trajectórias. In M. Villaverde Cabral, & J. M. Pais (Coords.), *Jovens portugueses de hoje: Resultados do inquérito de 1997* (pp. 53-133) Oeiras: Celta Editora.
- AMIN, S. (2007). A Europa não existe: O que há é simplesmente a face europeia do projecto norte-americano. *Sin Permiso*. Janeiro 2007. [Entrevista conduzida por Giuliano Battiston]. [Em linha] [Acedido em 14 de junho de 2008, disponível em <http://www.sinpermiso.info/articulos/index.php>].
- ANJOS, M., & Ferreira, M. B. (1999). *Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- ANTUNES, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos. O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- ANTUNES, F. (2005). Globalização e europeização das políticas Educativas: Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, 125-43. [Em linha] [Acedido em 14 de junho de 2008, disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt>].
- ANTUNES, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos, Instituições, Subsídios para Debate*. Coimbra: Edições Almedina.
- AZEVEDO, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial: Ensaio sobre a Regulação Transnacional da Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- BALL, S. J. (1995). Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*, 33 (3), 255-271.
- BALL, S. J. (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. In L. H. Silva (Org.), *Escola cidadã no contexto da Globalização* (pp. 121-137). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- BALL, S. J. (2005). *Educação à Venda*. Viseu: Livraria Pretexto.
- BALL, S. J. (2008). *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*. New York: Open University Press.
- BARRETO, A. (2008). O milagre. *Público*, domingo, 2 de novembro de 2008, p. 41.
- BÁRRIOS, A. G. (1999). Contributos para uma análise reflexiva sobre o funcionamento da escola. *Inovação*, 12 (3), 85-103.
- BATISTA, S. S. (2000). Teoria Crítica e teorias educacionais: Uma análise do discurso sobre educação. *Educação & Sociedade*. XXI, 73, 182-205. [Em linha] [Acedido em 14 de junho de 2009, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4213.pdf>].
- BELL, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- BOFF, L. (1997). *A Águia e a Galinha*. Lisboa: Multinova.
- BOGDAN, R., & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BORGES, G. C., & Pires, M. L. (1998). Escola, trabalho e emprego. In J. Machado Pais (Coord.), *Gerações e valores na sociedade portuguesa* (pp. 247-318). Oeiras: Celta Editora.
- BOWE, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools case studies in policy sociology*. London: RoutledgeFalmer.
- CAMPOS, B. P. (1997). Construção e alcance da Lei de Bases do Sistema Educativo. In E. Lemos Pires (Apresentação & Comentários), *Lei de Bases do Sistema Educativo* (pp. 5-13). Porto: Edições ASA.
- CANOTILHO, J. J. G. (1998). *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. Coimbra: Livraria Almedina.
- CARDOSO, S. M. C. M. (2006). Meter a cauda entre as pernas. *4R – Quarta República. No limiar da utopia. Longe da anarquia mansa que nos tolhe*. [Em linha] [Acedido em 25 de janeiro de 2009, disponível em <http://quartarepublica.blogspot.com/2006/10/meter-cauda-entre-as-pernas.html>].
- CHARLOT, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-36. [Em linha] [Acedido em 25 de janeiro de 2009, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=13&p=129>].
- CNE (1993). Parecer n.º 2/92 – Avaliação dos alunos do ensino básico. In *Pareceres e Recomendações 1992* (pp. 101-119). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE (1994). Parecer n.º 3/93 – Democratização e qualidade de ensino – Contributos para a análise da situação. In *Pareceres e recomendações 1993* (pp. 109-176). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Comissão das Comunidades Europeias (1993). Crescimento, competitividade, emprego – Os desafios e as pistas para entrar no século XXI – «Livro Branco». *Boletim das Comunidades Europeias – Suplemento 6/93*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

- Comissão Europeia (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e aprender – Rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (2005). *Números-chave da Educação na Europa 2005*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. [Em linha] [Acedido em 21 de setembro de 2007, disponível em <http://www.google.pt/search?source=ig&rlz=&q=N%C3%BAmeros-chave+da+educa%C3%A7%C3%A3o+na+europa+2005+pdf>].
- Comissão Europeia (2007a). *Factos e números essenciais sobre a Europa e os europeus*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (2007b). Um quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa no domínio da educação e formação. Comunicação da Comissão, de 21 de fevereiro de 2007 [COM(2007) 61 final – Não publicada no *Jornal Oficial*]. [Em linha] [Acedido em 21 de setembro de 2007, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0061:FIN:PT:PDF>].
- Comissão Europeia (2011). Projecto de relatório conjunto do Conselho e da Comissão, de 2012, sobre a aplicação do Quadro Estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020). Comunicação da Comissão, de 20 de dezembro de 2011 [COM(2011) 902 final]. [Em linha] [Acedido em 12 dezembro de 2012, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0902:FIN:PT:PDF>].
- Conselho Europeu (1998). Conclusões do Conselho de 16 de dezembro de 1997 sobre a avaliação da qualidade da educação básica e do ensino secundário. *Jornal Oficial* n.º C 001 de 03/01/1998 p. 0004 – 0005. [Em linha] [Acedido em 21 de setembro de 2007, disponível em [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103\(02\):PT:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103(02):PT:HTML)].
- Conselho Europeu (2006). *Conselho Europeu Extraordinário de Lisboa (março de 2000): Para uma Europa da inovação e do conhecimento*. Actividades da União Europeia. Sínteses da Legislação. [Em linha] [Acedido em 21 de setembro de 2007, disponível em <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c10241.htm>].
- CORTESÃO, L. (2001). Guliver entre gigantes: na tensão entre estrutura e agência que significados para a educação?. In S. R. Stoer, L. Cortesão, & J. A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 277-300). Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, A. F. (2005). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. Santos Silva, & J. Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.
- CRATO, N. (2006). *O ‘Eduquês’ em Discurso Directo – Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- CRSE (1987). *Documentos Preparatórios – I*. Lisboa: Ministério da Educação – GEP.
- CRSE (1988). *Proposta global de reforma. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação – GEP.
- DALE, R. (2001). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma «cultura educacional comum» ou localizando uma «agenda globalmente estruturada para a educação»?.. *Educação, Sociedade & Cultura*, 16, 133-169.

- DELORS, J. (2003). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- DUBET, F. (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DUBET, F. (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, 5 e 6, 222-231. [Em linha] [Acedido em 21 de setembro de 2009, disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf].
- DUBET, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'École – Sociologie de l'Expérience Scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- ENGELS, F. (1976). *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- FARBER, B. A. (1998). *Tailoring treatment strategies for different types of burnout*. Artigo apresentado à Convenção Anual da “American Psychological Association”. [Em linha] [Acedido em 02 de abril de 2011, disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED424517.pdf>].
- FAURE, E. (1981). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FENPROF (2008). Encerramento de escolas do 1.º ciclo: ME faz navegação à vista... [Em linha] [Acedido em 25 de novembro de 2008, disponível em <http://www.fenprof.pt/?a=27&cat=59&doc=1129&mid=115>].
- FERNANDES, D. (2008). Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. *Educação & Sociedade*, 29, (102), 275-296. [Em linha] [Acedido em 14 de setembro de 2008, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a1429102.pdf>].
- FIGUEIREDO, O. M., & Figueiredo, E. B. (2003). *Dicionário Prático para o Estudo do Português – Da Língua aos Discursos*. Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. (1987). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. O *Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação (pp. 41-50). Braga: AASOE – Universidade do Minho.
- FREIRE, P. (1987). Considerações em torno do ato de estudar. In P. Freire. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (pp. 9-12). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FREITAS do Amaral, D. (1996). *Curso de Direito Administrativo, vol. I*. Coimbra: Almedina.
- GALEGO, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 173-184.
- GALHARDO, M. A. (s/d). *Enciclopédia Luso-brasileira de Cultura*, vol. 3º. Lisboa: Editorial Verbo, pp. 1086-1087.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- GERBERT, P. (1977). *As Organizações Internacionais*. Lisboa: Editora Arcádia.
- GUERRA, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia Editora, Lda.
- HIRSCH, JR., & Eric D. (1996). *The Schools we Need and Why we Don't Have Them*. New York: Doubleday.
- HOBBS, T. (1999). *Leviatã*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

- HUGHES, C., & Tight, M. (1995). The myth of the learning society. *British Journal of Educational Studies*, 43, (3), 290-304.
- INE (2006). *Anuário Estatístico da Região Norte 2005*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2007). *Anuário Estatístico da Região Norte 2006*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2008). *Anuário Estatístico da Região Norte 2007*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2009). *Anuário Estatístico da Região Norte 2008*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2010). *Anuário Estatístico da Região Norte 2009*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2011). *Anuário Estatístico da Região Norte 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- INE (2012). *Anuário Estatístico da Região Norte 2011*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- International Labour Organization (ILO) (2008). *World of Work Report 2008. Income Inequalities in the World of Financial Globalization*. Geneva: ILO. Preprint Edition. [Em linha] [Acedido em 25 de novembro de 2008, disponível em http://www.oitbrasil.org.br/download/worldwork_report2008.pdf].
- ITURRA, R. (2000). Nós e os outros. *Educação, Sociedade & Culturas*. 14, 25-36.
- ITURRA, R. (2005). Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In A. Santos Silva, & J. Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 149-163). Porto: Edições Afrontamento.
- KRASILCHIK, M. (1990). Evolução da avaliação curricular. Paradigmas e práticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 8, (3), 268-273. [Em linha] [Acedido em 15 de setembro de 2009, disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/view/51336/93084>].
- LAVILLE, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, Ltda.
- LIMA, L. C. (1996). *Construindo Modelos de Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LIMA, L. C. (1998). Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública. In L. C. Lima. *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)* (pp. 579-604). Braga: CEEP, IEP.
- LIMA, L. C. (2007a). Administração da educação e autonomia das escolas. In *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 15-77). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- LIMA, L. C. (2007b). Um simulacro de avaliação. *A Página da Educação*, XVI, (171), 7.
- LIMA, L. C. (2008a). A Educação não é connosco. *A Página da Educação*, XVII, (182), 5.
- LIMA, L. C. (2008b). *Audição Parlamentar sobre o Projecto Governamental de “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”*. Documento policopiado.
- LIMA, L. C. (2009). O novo regime reforça a centralização e contribui em larga medida

- para a erosão da colegialidade e da participação interna nos órgãos escolares. *A Página da Educação*, série II, (186), 32-5. [Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa].
- LOPES, A. C. (2002). Identidades pedagógicas projectadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In A. F. B. Moreira, & E. F. Macedo (Orgs.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 93-118). Porto: Porto Editora.
- LOPES, A. (2008). Identidade docente e profissionalismo: A construção de identidades docentes como constructo sistémico. Comunicação apresentada a: *5th Interim Conference of the International Sociological Association. Challenges to Professionalism – Limits and Benefits of the Professional Model*. Oslo University College: Norway. September 12/13.
- LOPES, J. T. (1996). *Tristes Escolas – Práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- MACEDO, J. B. (1992). Marquês de Pombal. In Joel Serrão (Dir.), *Dicionário de História de Portugal*, vol. V. Porto: Livraria Figueirinhas.
- MACHADO, A. (1999). *Antologia Poética*. Lisboa: Editorial Cotovia.
- MAGALHÃES, A. M., & Stoer, S. (2004). Foi você que descobriu o abandono escolar?. *A Página da Educação*, XIII, (135), 7.
- MAINARDES, J. (2007). *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora.
- MATOS, M. (2008). Um novo modelo de ser professor... por achar. *A Página da Educação*, XVII, (182), 8.
- MEYER, J. W., Kamens, D. H., Benavot, A., Cha, Y-K., & Wong, S-Y. (1992). *School knowledge for the masses: World models and curricular categories in the twentieth century*. Londres: The Falmer Press.
- ME. GAERI. DGEEP. GRICES. CE. Ministério da Educação. Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais. Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento. Gabinete de Relações Internacionais da Ciência e do Ensino Superior. Comissão Europeia. (2006). *Caderno “Educação e Formação 2010”*. Organização: Ministério da Educação / GAERI. Publicado como suplemento do *Jornal Público*, de 27 de novembro de 2006.
- Ministério da Educação (2007). *Prioridade à qualificação dos portugueses*. [Em linha] [Acedido em 21 de setembro de 2007, disponível em <http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/educacao/>].
- MIRANDA, S. (1981). Portugal e o ocdeísmo. *Análise Psicológica*, série II, (1), 25-38.
- MONTEIRO, A. R. (2000). Ser professor. *Inovação*, 13, (2-3), 11-37.
- MOREIRA, A. (2002). Entre a massificação e a qualidade. *Qualidade e Avaliação da Educação* (pp. 375-78). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- MOREIRA, A. F. B., & Macedo, E. F. (2002). Currículo, identidade e diferença. In A. F. B. Moreira, & E. F. Macedo (Orgs.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 11-33). Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. C. (1999). (Des)propósitos da autonomia curricular. *Revista Portuguesa de Educação*, 12, (2), 273-94.
- NÓVOA, A. (1991). Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?. In S. Stoer (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 59-130). Porto: Edições Afrontamento.

- NÓVOA, A. (2008). Discurso de abertura do ano académico. [Em linha] [Acedido em 25 de novembro de 2008, disponível em: <http://downloads.officeshare.pt/expressoonline/pdf/AntonioNovoa.PDF>].
- NAÇÕES Unidas (1995). *Carta das Nações Unidas e Estatuto do Tribunal Internacional de Justiça*. Lisboa: Centro de Informação das Nações Unidas.
- ORWELL, G. (2002). *Mil Novecentos e Oitenta e Quatro*. Lisboa: Antígona.
- ORWELL, G. (1981). *O Triunfo dos Porcos*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- PACHECO, J. A. (2007). Currículo, investigação e mudança. In *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns Contributos de Investigação* (pp. 79-148). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- PAIS, J. M. (1986). Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. *Análise Social*, 22, (90), 7-57.
- PAIS, J. M. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- PAIS, J. M. (1998a). Introdução. In J. Machado Pais (Coord.), *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (pp. 17-58). Oeiras: Celta Editora.
- PAIS, J. M. (1998b). Da escola ao trabalho: o que mudou nos últimos 10 anos?. In M. Villaverde Cabral, & J. Machado Pais (Coords.), *Jovens Portugueses de Hoje: Resultados do Inquérito de 1997* (pp. 189-214). Oeiras: Celta Editora.
- PAIS, J. M. (2003a). *Ganchos, Tachos e Biscates*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- PAIS, J. M. (2003b). Grupos juvenis: condutas e imagens. In J. Machado Pais, & M. Villaverde Cabral (Coords.), *Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes Perante o Corpo* (pp. 367-416). Oeiras: Celta Editora.
- PATRÍCIO, M. F. (1989). Filosofia da educação e inovação educativa. *Inovação*, (2), 2, 105-122.
- PINTO, J. M. (1993). *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- PINTO, J. M. (2008). Política educativa: uma estranha coerência. *Público*, domingo, 9 de março de 2008, p. 41.
- PIRES, E. L. (1987). Não há um mas vários insucessos. *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação (pp. 11-15). Braga: AASOE – Universidade do Minho.
- PIRES, E. L. (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, (1), 27-43.
- PIRES, E. L. (1997). *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e Comentários*. Porto: Edições ASA.
- PISA (2005). Project for International Student Assessment (Resumo). [Em linha] [Acedido em 21 de setembro de 2007, disponível em http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Ministerios/ME/Comunicacao/Outros_Documentos/20050427_ME_Doc_PISA.htm].
- PRATA, A. (1998). *Dicionário Jurídico*. Coimbra: Livraria Almedina.
- QUIVY, R., & Campenhouldt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva-Publicações, Lda.
- RODRIGUES, M. de L. (2007). Intervenção da Ministra da Educação no Parlamento Europeu.

- 17 de julho de 2007. [Em linha] [Acedido em 21 de setembro de 2007, disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/888.html>].
- ROBERTSON, S. (2003). É o teu cérebro que nós queremos: A bala de prata da sociedade do conhecimento. *A Página da Educação*, XII, 129, 7.
- SÁ, V. (2008). O futuro ex-novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas – algumas notas soltas. *A Página da Educação*, XVII, 175, 35.
- SANCHES, A. (2008) Maria de Lurdes Rodrigues. Estou cansada como muitos portugueses estão cansados. Não dramatizo. *Público*, sexta-feira, 28 de novembro de 2008, 5, (Caderno P2).
- SANTOS, B. de S. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197-215.
- SANTOS, B. de S. (2001). Processos de Globalização. In B. de S. Santos (Org.), *A Sociedade Portuguesa Perante os Desafios da Globalização: Modernização Económica, Social e Cultural* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.
- SCHRIEWER, J. (1997). L'éducation comparée: mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 121, 9-27.
- SILVA, A. (2000). Educação de Portugal. In Agostinho da Silva. *Textos Pedagógicos, vol. II*. Lisboa: Âncora Editora.
- SILVA, M. A. F. (2007). A educação num contexto de hegemonia ideológica neoliberal. *Currículo sem Fronteiras*, 7, (1), 206-242. [Em linha] [Acedido em 17 de setembro de 2008, disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/manuel-silva.htm>].
- SOUSA, C. U. (2004). A vigência do direito comunitário na ordem jurídica portuguesa. *Janus*. [Em linha] [Acedido em 21 de setembro de 2007, disponível em http://www.janusonline.pt/2004/2004_3_1_6.html].
- SOARES, F. L. (1976). *A Comunidade Internacional*. Lisboa: Diabril Editora.
- STOER, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STOER, S., & Araújo, H. C. (2000). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- STOER, S. (2008). Formar uma elite ou educar um povo?. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 107-110.
- TAVARES, L. V. (2003). Do crescimento ao desenvolvimento. In L. V. Tavares, A. Mateus, & F. Sarsfield Cabral (Coords.), *Reformar Portugal – 17 estratégias de mudança* (pp. 69-88). Lisboa: Oficina do Livro.
- TAYLOR, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods – The Search for Meanings*. Nova Iorque: John Wiley & Sons.
- TEODORO, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- TOFFLER, Alvin (2003). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.
- TORRES, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- UNESCO. United Nations Education Scientific and Cultural Organization (1982). *Para uma Política da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

- União Europeia (1997). O Nascimento da Estratégia Europeia de Emprego: O processo do Luxemburgo (novembro 1997). *Actividades da União Europeia. Sínteses da legislação*. [Em linha] [Acedido em 21 de setembro de 2007, disponível em <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11318.htm>].
- United Nations (1992). *Basic Facts About the United Nations*. New York: U. N. – Department of Public Information.
- VIANA, C. (2012) Professores à frente na corrida às aposentações. *Público*, segunda-feira, 10 de dezembro de 2012. [Em linha] [Acedido em 15 de dezembro de 2012, disponível em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/professores-a-frente-na-corrida-as-aposentacoes-1576806>].
- WALLERSTEIN, I. (2004). A descoberta da economia-mundo. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 69, 3-16.
- WEBER, M. (1977). *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- WEBER, M. (2004a). Conceitos fundamentais de sociologia. In M. Braga da Cruz. *Teorias sociológicas. Os fundadores e os clássicos (antologia de textos)* (pp. 583-602). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WEBER, M. (2004b). A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais e em política social. In M. Braga da Cruz. *Teorias sociológicas. Os fundadores e os clássicos (antologia de textos)* (pp. 603-661). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- YERKKS, D. (1996). *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*. Gramercy Books.

Legislação Referenciada

- Código Civil Português (1998). Coimbra: Livraria Almedina.
- Comunicado (26/03/2012). *Revisão da Estrutura Curricular*. Ministério da Educação e Ciência.
- Constituição da República Portuguesa (1976). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Constituição da República Portuguesa (2005). [Em linha] [Acedido em 02 de setembro de 2009, disponível em <http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Portugal/SistemaPolitico/Constituicao/Pages/default.aspx>].
- Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril. Diário da República n.º 93, I Série. Cria o Conselho Nacional de Educação no Ministério da Educação e das Universidades
- Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de janeiro. Diário da República n.º 17, Suplemento, I Série. Reformula e reestrutura os quadros docentes das escolas dos atuais ensinos preparatório e secundário e estabelece os mecanismos legais necessários a uma maior estabilidade profissional dos professores
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Diário da República n.º 198, I Série. Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. Diário da República n.º 98, Suplemento, I Série. Aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Diário da República n.º 107, I Série. Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar

- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102, 1.º Suplemento, I Série – A. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15, I Série – A. Aprova a reorganização curricular do ensino básico
- Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro. Diário da República n.º 240, I Série – A. Altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. Diário da República n.º 73, I Série – A. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação
- Decreto-Lei n.º 24/2006, de 06 de fevereiro. Diário da República n.º 26, I Série – A. Altera o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação
- Decreto-Lei, n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Diário da República n.º 14, I Série. Altera o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei, n.º 272/2007, de 26 de julho. Diário da República n.º 143, I Série. Aprova a segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, estabelecendo novas matrizes para os currículos dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário
- Decreto-Lei, n.º 270/2009, de 30 de setembro. Diário da República n.º 190, I Série. Procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de junho
- Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto. Revê a organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, procedendo à quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro
- Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro. Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência
- Decreto-Lei n.º 42/2012, de 22 de fevereiro. Altera o sistema de apuramento da classificação final do ensino secundário dos cursos científico-humanísticos de ensino recorrente para efeitos de prosseguimento de estudos, procedendo à quinta alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação da aprendizagem, no nível secundário de educação
- Decreto-Lei n.º 266-G/2012, de 31 de dezembro. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, que aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência
- Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro de 2009. Diário da República n.º 2, I Série. Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos

ensinos básico e secundário

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Despacho n.º 162/ME/91, de 23 de outubro. Diário da República n.º 244, II Série. Aprova o sistema de avaliação dos alunos

Despacho n.º 5020/2002, de 6 de março. Diário da República n.º 55, II Série. Adita ao Despacho Normativo n.º 30/2001 os n.ºs. 50-A e 58

Despacho n.º 428/2005, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 5, II Série. Introdução dos exames nacionais no 9.º ano de escolaridade em 2005 nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática

Despacho n.º 14 026/2007, de 3 de julho de 2007. Diário da República n.º 126, II Série. Matrículas e constituição de turmas

Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho. Diário da República n.º 146, II Série. Determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom em cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas na sequência do procedimento da avaliação de desempenho do pessoal docente

Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho. Diário da República n.º 140, 1.º Suplemento, II Série – B. Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico

Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de outubro. Diário da República n.º 247, I Série – B. Aprova o regime de avaliação dos alunos do ensino secundário

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho. Diário da República n.º 166, I Série – B. Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens no ensino básico

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro. Diário da República n.º 3, I Série – B. Revoga o Despacho Normativo n.º 30/2001. Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos dos três ciclos do ensino básico e institui os exames de Língua Portuguesa e Matemática no 9.º ano de escolaridade

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 09 de novembro. Diário da República n.º 215, I Série – B. Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico

Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de março. Diário da República n.º 52, I Série – B. Altera o Despacho Normativo n.º 1/2005. Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos dos três ciclos do ensino básico

Despacho Normativo n.º 5/2007, de 10 de janeiro. Diário da República n.º 7, II Série. Altera o Despacho Normativo n.º 18/2006. Altera o sistema de avaliação dos alunos

Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro. Altera o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelos Despachos Normativos n.ºs 18/2006, de 14 de março, e 5/2007, de 10 de janeiro

Despacho Normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro. Altera o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro

Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Regulamenta a avaliação do ensino básico.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho. Diário do Governo n.º 173, I Série.

Lei da Reforma do Sistema Educativo

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237, I Série.

Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. Diário da República n.º 217, I Série A. Primeira alteração à lei n.º 46/86

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro. Diário da República n.º 294, I Série – A. Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Diário da República n.º 294, I Série. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166, I Série – A. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior

Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 13, I Série. Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário

Lei Constitucional n.º 1/82, de 30 de setembro. Diário da República n.º 227, I Série. Primeira revisão da Constituição da República Portuguesa

Lei Constitucional n.º 1/89, de 08 de julho. Diário da República n.º 155, Suplemento, I Série. Segunda revisão da Constituição da República Portuguesa

Lei Constitucional n.º 1/92, de 25 de novembro. Diário da República n.º 273, Suplemento, I Série – A. Terceira revisão da Constituição da República Portuguesa

ANEXOS

Anexo 1

Percurso escolar dos alunos com planos de recuperação do 7º ao 9º ano			
7º ano – 2006/2007		8º ano – 2007/2008	9º ano – 2008/2009
7º-1 (3 neg.)		8º-1-- (7 neg.)	9º-1-- (3 neg)
7º-2 (6 neg.)		8º-2-- (5 neg.)	9º-2-- (7 neg)
7º-3 (6 neg.)		8º-3-- (5 neg)	9º-3-- (4 neg)
7º-4 (6 neg.) retido		-----	-----
7º-5 (4 neg.)		-----sem P.R-----	-----sem P.R-----
7º-6 (3 neg.)		-----sem P.R-----	9º-6-- (4 neg)
7º-7 (1 neg)		8º-7-- (3 neg)	9º-7-- (4 neg)
7º-8 (3 neg)		8º-8-- (3 neg)	9º-8-- (5 neg)
7º-9 (4 neg)		8º-9-- (3 neg)	9º-9-- (4 neg)
7º-10 (1 neg)		-----sem P.R-----	-----sem P.R-----
7º-11 (2 neg)		8º-11-- (1 neg)	9º-11-- (3 neg)
7º-12 (1 neg)		8º-12-- (4 neg)	-----transferido para outra escola-----
7º-13 (2 neg)		8º-13-- (5 neg)	9º-13-- (6 neg) retido
-----sem P.R no 7º ano		8º-89-- (3 neg)	9º-89-- (4 neg)
-----sem P.R no 7º ano		8º-90-- (1 neg)	9º-90-- (1 neg)
-----sem P.R no 7º ano		8º-91-- (1 neg)	9º-91-- (4 neg)
-----não frequentava esta escola		-----sem P.R-----	9º-120-- (6 neg)
7º-14 (5 neg.)		8º-14-- (5 neg)	9º-14-- (7 neg)
7º-15 (3 neg.)		8º-15-- (5 neg)	9º-15-- (6 neg)
7º-16 (7 neg.)		8º-16-- (10 neg)	-----transferido para outra escola-----
7º-17 (6 neg.)		-----sem P.R-----	9º-17-- (5 neg.)
7º-18 (3 neg.) retido		-----	-----
-----sem P.R-----		8º-92-- (7 neg)	-----sem P.R-----
-----sem P.R-----		8º-93-- (5 neg)	9º-93-- (5 neg)
-----não frequentava esta escola-----		8º-94-- (6 neg)	9º-94-- (8 neg)
-----sem P.R-----		8º-95-- (4 neg)	9º-95-- (4 neg)
-----não frequentava esta escola		-----não frequentava esta escola-----	9º-121-- (6 neg)
7º-19 (3 neg.)		8º-19-- (7 neg.)	9º-19-- (5 neg)
7º-20 (3 neg.)		-----sem P.R-----	-----sem P.R-----
7º-21 (4 neg.)		-----mudou de escola-----	-----
7º-22 (4 neg.)		8º-22-- (sem aval.)	9º-22-- (6 neg) retido
7º-23 (6 neg.)		8º-23-- (6 neg.)	9º-23-- (4 neg)
7º-24 (8 neg.)		-----Anulou a matrícula-----	-----
7º-25 (8 neg.) retido		-----	-----
7º-26 (7 neg.) retido		-----	-----
7º-27 (3 neg.)		-----sem P.R-----	-----sem P.R-----
7º-28 (6 neg.) retido		-----	-----
7º-29 (6 neg)		8º-29-- (4 neg)	9º-29-- (5 neg)
-----sem P.R-----		8º-96-- (5 neg)	9º-96-- (4 neg)
-----sem P.R-----		8º-97-- (5 neg)	9º-97-- (6 neg)
-----sem P.R-----		8º-98-- (4 neg)	9º-98-- (4 neg)
-----sem P.R-----		8º-99-- (4 neg)	9º-99-- (7 neg) retido
-----sem P.R-----		8º-100-- (2 neg)	-----sem P.R-----
-----sem P.R-----		8º-101-- (2 neg)	9º-101-- (3 neg)
-----sem P.R-----		8º-102-- (2 neg)	9º-102-- (5 neg)
-----sem P.R-----		8º-103-- (3 neg)	9º-103 (3 neg)
7º-30 (6 neg.)		8º-30-- (4 neg.)	9º-30-- (3 neg.)
7º-31 (4 neg.)		8º-31-- (3 neg.)	-----sem P.R-----
7º-32 (4 neg.)		8º-32-- (2 neg)	-----sem P.R-----
7º-33 (7 neg.) retido		-----	-----
7º-34 (7 neg.) retido		-----	-----
7º-35 (5 neg.)		8º-35-- (6 neg.)	9º-35-- (5 neg.)
7º-36 (6 neg.)		8º-36-- (7 neg.)	9º-36-- (4 neg.)
7º-37 (4 neg.)		8º-37-- (8 neg.)	9º-37-- (5 neg.)
7º-38 (6 neg.)		8º-38-- (3 neg.)	9º-38-- (3 neg.)
7º-39 (8 neg.) retido		-----	-----
7º-40 (5 neg)		8º-40-- (2 neg)	-----mudou de escola-----
7º-41 (4 neg)		8º-41-- (7 neg)	9º-41-- (4 neg)
7º-42 (2 neg)		8º-42-- (6 neg)	9º-42-- (4 neg)
-----não frequentava esta escola		8º-104-- (7neg) retido	-----
-----sem P.R-----		8º-105-- (2 neg)	-----sem P.R-----
7º-43 (7 neg.) retido		-----	-----
7º-44 (4 neg.) retido		-----	-----
7º-45 (8 neg.) retido		-----	-----
7º-46 (7 neg.) retido		-----	-----
7º-47 (6 neg.) retido		-----	-----

Percurso escolar dos alunos com planos de recuperação do 7º ao 9º ano

7º ano – 2006/2007		8º ano – 2007/2008	9º ano – 2008/2009
7º-48	(3 neg.)	8º-48--(4 neg.)	9º-48--(2 neg)
7º-49	(4 neg.)	8º-49--(6 neg.)	9º-49--(3 neg.)
7º-50	(4 neg.)	8º-50--(7 neg) retido	-----
7º-51	(3 neg.)	8º-51--(6 neg.)	9º-51--(6 neg.)
7º-52	(6 neg.) retido	-----	-----
7º-53	(2 neg)	8º-53--(5 neg)	9º-53--(8 neg)
7º-54	(1 neg)	8º-54--(6 neg)	9º-54--(4 neg)
7º-55	(1 neg)	8º-55--(7 neg) retido	-----
7º-56	(2 neg)	8º-56--(6 neg)	9º-56--(5 neg)
7º-57	(2 neg)	8º-57--(4 neg)	9º-57--(2 neg)
	---não frequentava esta escola---	8º-106--(6 neg)	9º-106--(6 neg)
	-----sem P.R.-----	8º-107--(7 neg)	9º-107--(4 neg)
	-----sem P.R.-----	8º-108--(6 neg)	9º-108--(6 neg) retido
	---não frequentava esta escola---	8º-109--(3 neg)	9º-109--(6 neg) retido
	-----sem P.R.-----	8º-110--(6 neg)	9º-110--(3 neg)
	---não frequentava esta escola---	8º-111--(6 neg)	---transferido para outra escola
	-----sem P.R.-----	8º-112--(2 neg)	-----sem P.R.-----
	---não frequentava esta escola---	---não frequentava esta escola---	9º-122--(5 neg)
	-----sem P.R.-----	-----sem P.R.-----	9º-123--(2 neg)
7º-58	(5 neg.)	8º-58--(3 neg)	9º-58--(5 neg)
7º-59	(7 neg.)	8º-59--(6 neg.) retido	-----
7º-60	(5 neg.)	8º-60--(6 neg)	9º-60--(7 neg)
7º-61	(7 neg.)	---transferido outra escola---	-----
7º-62	(6 neg.)	8º-62--(5 neg)	9º-62--(3 neg)
7º-63	(7 neg.) retido	-----	-----
7º-64	(5 neg.)	8º-64--(3 neg.)	9º-64--(4 neg)
7º-65	(7 neg.) retido	-----	-----
7º-66	(4 neg.)	8º-66--(3 neg.)	9º-66--(5 neg)
7º-67	(1 neg)	8º-67--(1 neg)	9º-67--(2 neg)
7º-68	(1 neg)	8º-68--(3 neg)	9º-68--(2 neg)
7º-69	(2 neg)	8º-69--(4 neg)	-----sem P.R.-----
	-----sem P.R.-----	8º-113--(3 neg)	9º-113--(4 neg)
	-----sem P.R.-----	8º-114--(3 neg)	9º-114--(5 neg)
	---não frequentava esta escola---	8º-115--(3 neg)	9º-115--(6 neg)
	-----sem P.R.-----	8º-116--(2 neg)	-----sem P.R.-----
	---não frequentava esta escola---	---não frequentava esta escola---	9º-124--(3 neg)
	---não frequentava esta escola---	---não frequentava esta escola---	9º-125--(7 neg) retido
7º-70	(4 neg.)	-----sem P.R.-----	-----sem P.R.-----
7º-71	(7 neg.)	8º-71--(6 neg.)	9º-71--(5 neg)
7º-72	(6 neg.) retido	-----	-----
7º-73	(3 neg.)	-----sem P.R.-----	-----sem P.R.-----
7º-74	(7 neg.) retido	-----	-----
7º-75	(8 neg.)	8º-75--(4 neg.)	9º-75--(4 neg.)
7º-76	(3 neg.)	-----sem P.R.-----	-----sem P.R.-----
7º-77	(8 neg.) retido	-----	-----
7º-78	(3 neg.)	8º-78--(3 neg.)	9º-78--(3 neg)
7º-79	(8 neg.) retido	-----	-----
7º-80	(5 neg.)	-----sem P.R.-----	9º-80--(3 neg)
7º-81	(7 neg.) retido	-----	-----
7º-82	(5 neg.)	8º-82--(3 neg.)	9º-82--(4 neg)
7º-83	(7 neg.) retido	-----	-----
7º-84	(6 neg.) retido	-----	-----
7º-85	(4 neg.) retido	-----	-----
7º-86	(3 neg.)	---mudou de escola---	-----
7º-87	(2 neg)	8º-87--(4 neg)	9º-87--(6 neg)
7º-88	(2 neg)	---mudou de escola---	-----
	---não frequentava esta escola---	8º-117--(7 neg)	9º-117--(7 neg) retido
	---não frequentava esta escola---	8º-118--(6 neg)	9º-118-- retido
	-----frequentava o 8º ano-----	8º-119--(2 neg)	9º-119--(2 neg)

Anexo 2

Classificação Nacional de Profissões – Grandes Grupos

Grande Grupo 0	Profissões das Forças Armadas.
Grande Grupo 1	Representante do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos.
Grande Grupo 2	Especialistas das atividades intelectuais e científicas.
Grande Grupo 3	Técnicos e profissões de nível intermédio.
Grande Grupo 4	Pessoal administrativo.
Grande Grupo 5	Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e vendedores.
Grande Grupo 6	Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta.
Grande Grupo 7	Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices.
Grande Grupo 8	Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem.
Grande Grupo 9	Trabalhadores não qualificados.

Fonte: Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)

Anexo 3

Planos de recuperação dos alunos da 'Escola do Bom Sucesso' no 3.º Ciclo do Ensino Básico

7.º ano			8.º ano			9.º ano		
Total de alunos – 171			Total de alunos – 154			Total de alunos – 149		
1.º período – 67 P.R.: 39,18%			1.º período – 64 P.R.: 41,56%			1.º período – 65 P.R.: 43,62%		
2.º período – 21 P.R.: 12,28%			2.º período – 16 P.R.: 10,39%			2.º período – 08 P.R.: 5,37%		
Total – 88 P.R.: 51,46%			Total – 80 P.R.: 51,95%			Total — 73 P.R.: 48,99%		
3.º período	64 transitam (73%)		3.º período	76 transitam (95%)		3.º período	65 transitam (89%)	
	24 retidos (27%)	23 M		4 retidos (5%)	3 M		8 retidos (11%)	6 M
		1 F			1 F			2 F

Anexo 4

Planos de recuperação dos alunos que os tiveram no 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade

Alunos com Planos de Recuperação nos três anos do 3º Ciclo do Ensino Básico									
Alunos nº código	7º Ano			8º Ano			9º Ano		
	1º período (nº de negativas)	2º período (nº de negativas)	3º período (nº de negativas)	1º período (nº de negativas)	2º período (nº de negativas)	3º período (nº de negativas)	1º período (nº de negativas)	2º período (nº de negativas)	3º período (nº de negativas)
1	4	1	3	8	6	3	3	4	1
2	7	5	4	6	5	3	7	4	2
3	7	3	2	5	6	4	4	4	2
7	1	1	1	3	4	0	4	2	0
8	1	3	1	3	4	2	5	3	2
9	1	3	2	3	1	0	4	2	0
11	0	2	1	2	2	1	3	2	2
13	3	2	3	6	4	1	6	9	7 retido
14	5	5	2	7	5	2	7	7	2
15	3	5	2	6	5	2	6	4	2
19	3	5	2	8	7	3	6	5	1
22	4	7	4**	Não av.	7	2	7	9	7 retido
23	6	5	2	6	4	1	4	3	2
29	1	7	2	5	5	3	5	8	2
30	6	7	3	4	3	2	3	2	2
35	5	6	3	6	6	2	5	6	2
36	6	8	3	7	5	2	4	4	1
37	4	6	3	8	7	2	5	7	2
38	6	4	3	3	3	1	3	4	1
41	2	7	3	8	7	2	4	5	1
42	1	2	1	7	3	2	4	7	2
48	3	4	0	4	4	2	1	2	0
49	4	3	1	6	7	2	3	3	1
51	3	1	0	6	5	0	6	4	2
53	3	3	3	5	4	2	8	4	2
54	1	1	0	6	2	1	4	3	1
56	2	2	1	7	5	2	5	3	2
57	3	2	0	4	0	0	2	1	0
58	5	5	1	2	3	2	5	2	2
60	5	4	2	6	6	2	7	2	1
62	6	2	1	5	5	2	5	2	2
64	6	3	1	3	3	1	4	3	1
66	4	2	2	3	2	1	5	2	1
67	1	1	0	1	1	0	2	2	1
68	1	1	0	3	2	1	2	3	1
71	7	7	3	6	5	1	5	4	1
75	8	5	2	4	2	2	4	5	2
78	3	2	0	3	2	0	3	1	0
82	6	5	2	3	2	1	4	3	2
87	2	1	1	4	4	2	6	4	2

** Este é o aluno cuja estória foi tratada nas pp. 116-118.

Índice

7	Semiprefácio a um trabalho de investigação
17	Introdução
23	Capítulo I <i>A influência supranacional na política educativa nacional</i>
63	Capítulo II <i>São todos iguais embora uns sejam mais iguais do que outros</i>
97	Capítulo III <i>A escola avalia ou classifica? Educa ou instrui?</i>
121	Capítulo IV <i>O modelo teórico e o percurso metodológico.</i> <i>O incontornável mano a mano.</i>
149	Capítulo V <i>a final pra ké keu bou xtudar?...</i>
209	Conclusão
214	Bibliografia
226	Anexos

ESTUDAR, É PRECISO?...

Percursos e práticas de construção do sucesso escolar
no quotidiano de jovens na escola pública

Autor: Joaquim Almeida Santos

Capa: Pedro Castro

Diretor de coleção: Manuel Carlos Silva

© Edições Húmus, Lda., 2013

Apartado 7081

4764-908 Ribeirão – V. N. Famalicão

Telef. 252 301 382 Fax: 252 317 555

humus@humus.com.pt

Impressão: Papelmunde, SMG, Lda. – V. N. Famalicão

1.ª edição: Junho de 2013

Depósito legal: 360351/13

ISBN: 978-989-755-009-6

Coleção: Debater o Social – 20

/ Ao contrário do que é relativamente habitual quando a motivação inicial é académica, estamos neste caso perante uma obra que não assume uma única inscrição disciplinar, o que não impede que se constitua (antes pelo contrário) como um legítimo exercício intelectual, por vezes polemicamente *sui generis*, não apenas no modo como convoca e reinterpreta uma pluralidade de autores e referências, mas, também, na forma como mobiliza a empiria para sustentar o que assume como sendo a tese principal no que diz respeito à escola, ou seja, “que, na tentativa de se limitarem exclusões através da redução dos índices de insucesso escolar, se têm vindo a agravar as clivagens sociais existentes e a criar novas e mais profundas situações de rejeição socioeconómica, sendo isto levado a cabo sob a capa de um sucesso escolar que seria suposto contribuir para o seu esbatimento”.

Faz-se um convite à leitura atenta e crítica de um livro com o qual podemos concordar ou discordar, mas nunca ser indiferentes dadas as questões que coloca e a forma como nos interpela. (do Prefácio).



Joaquim Almeida Santos, professor do Ensino Básico e Secundário, licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, Estudos Franceses e Ingleses pela Universidade do Porto, Mestre em Educação na área de Sociologia da Educação e Políticas Educativas pela Universidade do Minho, com uma pós-graduação em Administração Pública: Curso de Alta Direção para a Administração Pública pela Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho. É, atualmente, doutorando em Organização e Administração Escolar do Instituto de Educação da Universidade do Minho, sendo também membro colaborador do Centro de Investigação em Ciências Sociais (CICS) da mesma Universidade.

